



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Психолого-педагогические условия развития творческих способностей учащихся

Магистерская диссертация
по направлению: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Профильная направленность: «Психология и педагогика образования личности»

Проверка на объем заимствований:
90,29 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«24»_01_2019 г.
Зав. кафедрой (СНО)
_____ (Л.П. Алексеева)

Выполнила:
Студентка группы (ЗФ-309-187-2-1Кст)
Павличенко Виталия Владимировна

Научный руководитель:
(Кожеников М.В., д.филол.н.,
профессор)

Челябинск, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	10
1.1. Развитие творческих способностей учащихся как психологопедагогическая	проблема 10
1.2. Сущность, структура и содержание творческих способностей учащихся	31
1.3. Особенности развития творческих способностей у детей с задержкой психического развития	47
Выводы по 1 главе	55
Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ- ИНТЕРНАТА.....	58
2.1. Опыт работы по развитию художественно-творческих способностей детей в специальной школеинтернате.....	58
2.2. Характеристика опытно-экспериментальной работы и анализ ее результатов.....	63
2.3. Психолого-педагогические условия развития творческих способностей учащихся.....	77
Выводы по 2 главе.....	99
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	102
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Новая политика в образовании и в России, и Р. Казахстан выдвигает стратегию образовательного пространства, суть которой является создание образовательного процесса, направленного на гармоничное развитие личности. Необходима перестройка системы обучения, которая позволила бы ребенку свободно проявлять свои особенности, развиваться в силу своих способностей.

В Федеральной программе развития образования выдвигается цель – развитие системы образования в интересах формирования творческой личности как одного из факторов экономического прогресса общества.

Новые требования, новый социальный заказ, выдвигаемый обществом в новых социально-экономических условиях перед школой, ставит новые задачи – формирование личности развивающейся и максимально вписывающейся в новую общественную систему.

Традиционное обучение в школах ориентировано на среднего ученика, а новые изменения, происходящие в школе, выдвигают и акцентируют проблему дифференцированного обучения. Поэтому ставятся вопросы изучения природы детской одаренности, механизмов ее формирования, условий развития.

Творческие способности проявляются индивидуально у каждого ребенка. Раскрытие потенциала способного ребенка актуально для системы образования. В настоящий момент растет количество специализированных школ, студий как государственных, так и частных для одаренных детей. Реализация названных задач требует совершенствования системы художественного воспитания учащихся и в общеобразовательных школах.

Вопросы творчества и его места в системе формирования личности, проблемы его активизации, развития творческих способностей всегда интересовали философов, психологов, педагогов.

Особое значение для нашего исследования имели работы Л.С. Выготского, Л.С. Кагана, Б.Ф. Ломова, Я.А. Пономарева и др., в которых раскрывались движущие силы, условия и механизмы творчества.

Проблеме творческой активности посвящены работы таких авторов, как: К.А. Абульханова-Славская, Д.Б. Богоявленская, А.И. Крупнов, М.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, Н.Д. Небылицын, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, в которых рассматривается структура и динамика связанных с ней психических процессов, а также различные аспекты ее развития в процессе обучения и воспитания.

Исследованиями в области выявления творческой одаренности, творческих проявлений занимались зарубежные ученые Дж. Гилфорд, Дж. Гилмер, К. Роджерс, П. Торренс, Д. Шелкросс и др.

Роль художественного творчества в развитии творческих способностей учащихся необычайно важна. Художественная деятельность, сама по себе, является эффективным средством развития художественно-творческих способностей. Изучение художественного творчества опирается на давнюю традицию. Тем не менее, эта проблема является одной из наименее разработанных областей современного научного знания. На данный момент имеются различные исследования лишь наиболее общих закономерностей художественного творчества.

В психологии и педагогике проблема детского изобразительного творчества становится одной из центральных. Рисунок как продукт изобразительной деятельности несет в себе отпечаток личности ребенка, его настроения, чувств и состояний. Изобразительная деятельность, возникающая

на ранних ступенях онтогенеза, позволяет проследить тесную взаимосвязь изобразительной деятельности с различными сферами психического и личностного развития ребенка.

Но вместе с тем, вопрос творческих способностей к изобразительной деятельности мало изучен по отношению к другим видам творческих способностей, несмотря на теоретические и экспериментальные исследования различных сторон одаренности в работах Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, Л.А. Венгера, А.А. Мелик-Пашаева, В.С. Юркевич, Н.В. Гросул, О.И. Чехониной, О.М. Дьяченко и др. Доказано, что творческие способности ребенка к изобразительной деятельности проявляются на ранних этапах развития, и детский рисунок может рассматриваться как показатель развития художественной одаренности.

Изобразительная деятельность привлекает внимание педагогов и психологов. Исследованиями в области детского изобразительного творчества занимались А.В. Бакушский, В. Вунд, Г. Кершенштейнер, Ф.И. Шмит, К. Бюлер, Е.А. Флерица, Г.В. Лабунская, В.С. Щербаков, В.С. Мухина, Б.П. Юсов и их ученики.

Отдельные вопросы развития творческих способностей учащихся при решении изобразительных задач в процессе творческой и учебной деятельности рассматривались А.Д. Алехиным, Г.В. Бедой, В.П. Зинченко, С.Е. Игнатьевым, В.В. Корешковым, В.С. Кузиным, Б.М. Неменским, А.В. Щербаковым, Е.В. Шороховым, Б.П. Юсовым и другими авторами.

Следует отметить и тот факт, что зачастую, не владея научно обоснованными методиками развития творческих способностей учащихся, педагоги испытывают затруднения в организации творческой деятельности учеников.

В настоящее время происходит смена требований к личности педагога, к функциям, которые он должен выполнять в процессе образовательной деятельности. Современной школе необходим педагог, способный к осуществлению творческой деятельности, которому свойственны качества творческой личности, у которого сформированы знания, умения и навыки для осуществления этой деятельности, развиты рефлексивные процессы и инновационный стиль мышления, кому присуще стремление к самоактуализации и к самореализации.

Творческой деятельности учителя посвящено значительное количество научных исследований (В.И. Андреев, А.В. Брушлинский, В.В. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, В.Т. Кудрявцев, Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Никандров и др.).

Педагогические исследования Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, С.Д. Смирнова, Ю.П. Сокольникова и др. послужили основой методологии и методики развития художественно-творческих способностей учащихся.

Анализ исследований проблемы творчества вообще и художественного творчества в частности позволил нам выявить **противоречие** между преимущественно репродуктивным характером учебной деятельности учащихся и необходимостью обеспечить оптимальное соотношение между репродуктивными и продуктивными видами деятельности с целью развития творческих способностей.

Актуальность выбранной темы обусловлена как необходимостью теоретического исследования проблемы, так и практическими требованиями развития художественно-творческих способностей, стоящими перед руководителями студий, кружков, художниками, педагогами общеобразовательных школ.

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность определили выбор темы исследования: **«Психолого-педагогические условия развития творческих способностей учащихся».**

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие творческих способностей учащихся.

Объект исследования – развитие творческих способностей учащихся.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия развития художественно-творческих способностей учащихся специальной школы-интерната.

В соответствии с целью и предметом исследования была сформулирована следующая **гипотеза**. Развитие художественно-творческих способностей учащихся специальной школы-интерната будет осуществляться более эффективно при выполнении следующего комплекса психолого-педагогических условий:

- 1) создание на занятиях творческой среды, основными параметрами которой являются безоценочность, принятие, неопределенность, проблемность, реализуемые через сотворческое взаимодействие педагога и учащегося;
- 2) включение в процесс обучения системы творческих задач;
- 3) компетентность педагога в управлении творческим ростом личности ребенка с учетом природы ее индивидуальности.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой в работе были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить состояние разработанности исследуемой проблемы в психолого-педагогической теории и практике образования.
2. Уточнить типологию способностей и сущностные характеристики категории «художественно-творческие способности».
3. Выявить особенности развития творческих способностей у детей с задержкой психического развития.
4. Исследовать опыт работы по развитию художественно-творческих способностей детей в специальной школе-интернате.
5. Провести опытно-экспериментальное исследование художественнотворческих способностей младших школьников и проанализировать его результаты.
6. Предложить психолого-педагогические условия развития художественно-творческих способностей учащихся.

Теоретико–методологической основой исследования явились философские, психологические, педагогические концепции, раскрывающие категории «творчество», «творческая деятельность», «творческие способности», теоретические положения об активной природе человека в познании жизни и самого себя, положения педагогики и психологии о сущности образования учащихся.

В основу исследования были положены учения о единстве мышления, сознания, деятельностно-творческой сущности человека, его творческой активности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.), идеи о роли учебно-творческой деятельности в формировании и развитии творческой активности (В.А. Андреев, С.А. Новоселов, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина и др.), гуманизации образования, ее личностно-ориентированной направленности (Е.В.

Бондаревская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин).

С теоретической точки зрения для нас важны концептуальные положения о закономерностях, принципах и функциях построения общепедагогической подготовки учителя (Н.Д. Никандров, Н.М. Яковлева); о педагогическом творчестве, о сущностных чертах педагогического творчества, о факторах и критериях развития творческих способностей (Л.В. Занков, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, П.И. Пидкасистый, М.М. Поташник и др.); о педагогической технологии (М.Н. Берулава, П.Я. Гальперин, И.Я. Лернер и др.); об индивидуальном стиле деятельности (Е.А. Климов, Н.Ю. Посталюк и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс **методов научного исследования**: теоретический анализ философской, психолого–педагогической, искусствоведческой, методической литературы; анализ и обобщение данных по проблеме исследования; психолого-педагогическое наблюдение; тестирование; анкетирование; анализ продуктов деятельности (индивидуальные творческие задания); методы математической статистики.

Опытно – экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе «Костанайской специальной школы-интерната № 2 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области (г.Костанай, Р. Казахстан). Исследованием было охвачено 22 младших школьника.

Научная новизна исследования. Выявлен, теоретически обоснован комплекс педагогических условий, применение которого повышает эффективность развития художественно-творческих способностей учащихся в процессе обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении типологии, определении сущности, структуры и содержания художественнотворческих способностей. Положение о научной новизне вносит определенный вклад в разработку теоретических оснований решения проблемы развития творческих способностей учащихся.

Практическая значимость исследования обусловлена: возможностью применения предложенных психолого-педагогических условий развития художественно-творческих способностей учащихся в дисциплинах предметной подготовки; разработкой дидактических материалов и их внедрением в учебный процесс. Результаты исследования могут быть применены в практике подготовки учителей ИЗО, учителей технологии, руководителей кружков и студий.

Структура диссертации. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

1.1. Развитие творческих способностей учащихся как психолого-педагогическая проблема

Общество во все времена было заинтересовано в натурах активных, талантливых, поэтому естественно постоянное стремление понять природу творчества, выявить его закономерности, попытаться создать некую стройную теорию, раскрывающую сложный процесс художественной деятельности человека.

Однако понять сущность творческих способностей без понимания природы творчества, разумеется, невозможно, хотя именно по этому вопросу существует множество разноречивых суждений, мнений, теорий и т.д.

Все возрастающий интерес к этой проблематике объясняется глубокими объективными факторами современности. Один из них связан с характерным для нашего времени пристальным вниманием к проблемам личности. Глубинные закономерности жизнедеятельности человека, сущность и смысл жизни, природа взаимоотношений людей друг с другом и обществом, роль личности в историческом процессе, развитии культуры – уяснение сути этих понятий оказывается неполным, ограниченным вне понимания сущности творчества.

Другим фактором, диктующим необходимость изучения творческого процесса, являются потребности современной науки, техники, искусства и культуры. Объективный анализ творчества важен ученым, занимающимся подсознательной синтетической деятельностью человека, механизмами формирования образов.

Немаловажный фактор заложен в самой природе творчества и практике восприятия его результатов. Давно уже замечено, что знание субъективных источников творчества облегчает и углубляет его понимание.

Проблема познания сути творчества сложна и многогранна. Мы выделим основные аспекты теоретического анализа творческого процесса: психологический и педагогический, которые показывают его роль в процессе становления человеческой личности.

В области психологии проблеме творчества посвящены исследования целого ряда авторов.

З. Фрейд считал творческую активность результатом сублимации (смещения) полового влечения на другую сферу деятельности: в творческом продукте опредмечивается в социально приемлемой форме сексуальная фантазия.

А. Адлер считал творчество способом компенсации комплекса недостаточности (неполноценности). Наибольшее внимание феномену творчества уделил К. Юнг, видевший в нем проявление архетипов коллективного бессознательного.

Р. Ассаджиоли (отчасти вслед за А.Адлером) считал творчество процессом восхождения личности к «идеальному Я», способом ее самораскрытия.

Психологи гуманистического направления (Г. Олпорт и А. Маслоу) считали, что первоначальный источник творчества – мотивация личностного роста, не подчиняющаяся гомеостатическому принципу удовольствия; по Маслоу – это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей.

В отечественной психологии проблемой творчества занимались Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Е.И. Игнатъев, В.И. Кириенко, И.Я. Каплунович, В.С. Кузин, Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон.

Социальный, нравственный, эстетический и искусствоведческий аспекты творчества рассматривали Л.М. Баткин, Г.К. Вагнер, В.В. Ванслов, Д.С. Лихачев, С.Г. Петрова и др.

Эта проблема привлекает и ученых-педагогов. В последнее время значительно активизировалось изучение вопросов взаимодействия учебного и творческих процессов. Изучаются закономерности развития творчества, рассматриваются методы и формы построения учебного процесса, выявляются механизмы раскрытия изначально заложенных возможностей. Многие педагогические исследования направлены на совершенствование процесса образования, в частности, на раскрытие творческого потенциала личности.

Различным сторонам творческого развития будущих художников-педагогов посвящены исследования А.Д. Алехина, Н.С. Боголюбова, С.Е. Игнатъева, В.С. Кузина, В.В. Корешкова, В.К. Лебедко, Е.Ф. Кузнецова, Н.Н. Ростовцева, Е.В. Шорохова, Т.Я. Шпикаловой и др.

Проблема определения категории «творчество» довольно подробно проанализирована в ряде работ (Я.А. Пономарев, А.Т. Шумилин, Г.В. Никитина, В.И. Андреев и др). Одни авторы (Я.А. Пономарев), считают, что целесообразно исходить из широкого определения категории: «Творчество в

широком смысле рассматривается здесь как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию; творчество человека как одна из конкретных форм проявления этого механизма» [91, с.9,18].

Некоторые авторы конкретно научных исследований (Г.В. Никитина, В.Н. Романенко [99]), считают нецелесообразным строить всеохватывающее строгое определение. Более удобно в целях их конкретного исследования выделять компоненты творчества, характеристики творческой личности, процесса творчества, соответствующие объекту творчества. К этой позиции примыкает А.Т. Шумилин, который выделяет ряд существенных признаков и соответствующих определений. По мнению А.Т. Шумилина, признаки творчества позволяют сформулировать определение творчества следующим образом: «Творчество есть процесс постановки и решения проблем, нестандартных задач, или процесс разрешения лежащих в основе развития общества противоречий между потребностью человека (общества) и средствами их разрешения» [111, с.44-45].

Прежде всего, заметим, что в большинстве определений творчества, независимо от того, носят они обобщенный (например, Я.А. Пономарев рассматривает творчество как взаимодействие, ведущее к развитию) или частный характер, отчетливо проявляется ориентация на процессуальную или продуктивную сторону творчества.

Так, С.Л. Рубинштейн определяет творчество как деятельность, созидающую «...нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т.д.» [101, с.482].

Подобную точку зрения формулируют А.М. Матюшкин и К.К. Урбан, определяющие творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний, преодоление, опрокидывание границ («boundary breaking») [74]. По мнению

М.Г. Ярошевского, «творчество означает созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им, но и отчуждаемые от него продукты» [115, с.20].

В отношении новизны мы разделяем позицию С.А. Новоселова, который рассматривает два понятия «объективное творчество» и «субъективное творчество» [40, с. 23].

Объективное творчество – деятельность человека (в основе ее мыслительный компонент), включающая сознательную и бессознательную составляющие, целью которой является создание в соответствии с потребностями человека и человечества материальных и духовных ценностей, обладающих объективной новизной и общественной значимостью.

Субъективное творчество – деятельность человека (в основе ее мыслительный компонент), включающая сознательную и бессознательную составляющие, целью которой является создание в соответствии с потребностями субъекта деятельности материальных и идеальных духовных объектов, обладающих новизной для субъекта деятельности и значимых, полезных для него.

Художественное творчество – это создание и исполнение художественных произведений в многообразных формах профессионального и самодеятельного искусства на основе законов художественно-образного отражения действительности [36, с. 357].

Главную ценность художественного произведения составляет художественный образ. Художественный образ обычно определяют как форму или средство отражения действительности в искусстве, особенностью которого является выражение абстрактной идеи в конкретной чувственной форме [36]. Как результат отражения действительности в искусстве, художественный образ представляет собой продукт мысли художника, однако,

мысль или идея, заключенные в образе, всегда имеют конкретночувственное выражение.

Изучение художественного творчества опирается на давнюю традицию. Психологические исследования в области художественного творчества – не новое направление. Тем не менее, целый ряд современных ученых справедливо утверждают, что проблема художественного творчества является одной из наименее разработанных областей современного научного знания. На данный момент имеются различные исследования лишь наиболее общих закономерностей художественного творчества, либо каких-то его частных аспектов.

В зарубежной психологии анализ художественного творчества был предпринят в работах Л. Уорда, Г. Тарда, Р. Мюллера-Фрейнфельса, особенно – В. Вундта, Т. Липпса, И. Фолькельта, Э. Гросса, Г.Т. Фехнера. Особое внимание здесь уделялось воздействию искусства на людей, изучению таких его механизмов, как подражание и внушение. Важен был и сам факт складывающейся традиции психологического анализа художественного творчества [55].

В отечественной литературе следует отметить классические труды И.П. Павлова и его школы, в которых раскрываются некоторые психофизиологические механизмы художественного творчества, труды Л.С. Выготского, среди которых – его известная «Психология искусства», разработки С.М. Эйзенштейна, посвященные вопросам психологии художественного творчества, и К.С. Станиславского, посвященные проблемам актерского и режиссерского искусства как «практической психологии» [55].

Исследования проблематики художественного творчества осуществлялись в различных аспектах. Психологические исследования общего характера представлены в работах известных отечественных ученых (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, М.Г. Ярошевский, Б.Ф. Ломов), в которых имеет место как прямое обращение к

данным искусства, так и более широкое распространение природы творческой деятельности, при этом создаются научные основы понимания такой ее специфической области, как творчество художественное.

Имеется значительное количество исследований в области социальной психологии искусства (В.Е. Семенов, Н.А. Хренов, И.А. Джидарьян, Л.В. Петров и др.). Для социальной психологии искусства произведения искусства важны не только как коллекция «художественных моделей», но и как источник познания самого художника в качестве члена общества и различных социальных групп в ту или иную эпоху, а также как некие художественные сообщения, в которых присутствует образ адресата (реципиента).

Такой подход имеет свои методологические корни, прежде всего, в трудах Л.С. Выготского. Так Л.С. Выготский в своем фундаментальном труде «Психология искусства» подчеркивает необходимость анализа культурных ценностей как детерминант индивидуального сознания. Чтобы научно объяснить смысл и эффект художественного творения следует перейти от психологии индивидуальной к социальной, от субъективной к объективной.

Имеется также целый ряд работ, посвященных более общим вопросам творческой деятельности (Я.А. Пономарев), проблемам научного творчества (Б.М. Кедров), инженерной психологии (Б.Ф. Ломов).

Педагогические исследования направлены на изучение целеполагания процесса и его результатов в виде индивидуального развития и воспитания личности учащихся как результат включения художественного творчества в учебно-воспитательный процесс [35].

Таким образом, бесспорно и очевидно, что сущность творчества вообще и художественного в частности, проявляет себя в творческих продуктах: идеях, поведении, материальных объектах. В то же время описание результатов творчества, продвигая нас к познанию его сущности, не дают полного представления об этом феномене.

С нашей точки зрения, продуктивны определения творчества, акцентирующие внимание на его процессуальном аспекте.

Существуют две противоположные точки зрения на механизмы этого процесса (табл. 1).

Мы разделяем ту точку зрения, согласно которой бессознательное и сознательное, интуитивное и рассудочное в процессе творчества дополняют друг друга, что «догадка», «озарение» возникают в экспериментальных условиях при соответствующей организации процесса.

Таблица 1 - Механизмы творческого процесса

Авторы	Сущность подхода
В.Н. Крутецкий, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин и др.	<p>Ведущее значение придается логическому механизму творческого процесса, его логическому генезису.</p> <p>Интуиция – как аналитико-синтетическая деятельность, протекающая на бессознательном уровне.</p> <p>«многие случаи внезапного и неожиданного на первый взгляд озарения, догадки (инсайта) объясняются тенденцией мыслить свернутыми структурами, наличием максимально свернутых ассоциаций. Если рассуждение развернуто, то легко проследить пути перехода от одной мысли к другой – понятно и видно в силу каких последовательных ходов мысль пришла к правильному решению. Когда же рассуждение свернуто, «выключена» вся цепь промежуточных звеньев рассуждения, то зачастую эти пути проследить трудно, и, кажется, будто переход от одной мысли к другой ничем логическим не мотивирован, не обусловлен, произошел неожиданно и необъяснимо» [101, с. 337]</p>

А. Ньюэлл, Д. Шоу, Г. Саймон, Я.А. Пономарев и др.	Противопоставление интуиции дискурсивному познанию. «Интуиция – внезапное озарение истины без необходимых с точки зрения формальной логики промежуточных умозаключений» [55, с. 57]
--	--

Применительно к художественному творчеству, в научной литературе обозначились две тенденции в исследованиях по вопросу о соотношении между интуицией и интеллектом в художественном творчестве, как эмоциональной и интеллектуальной стихиями [96].

Первая тенденция нашла свое выражение в интеллектуалистической или рационалистической концепции творчества. Выдвигая приоритет интеллекта или рассудочной стихии творческого духа, концепция признает первенство рассудка и опыта перед чувством и рассматривает процесс художественного творчества как чисто рассудочное построение.

Вторая концепция нашла выражение в мистической концепции творчества. Выдвигая приоритет интуиции или алогической стихии творческой психики, концепция признает первенство чувствующей сферы душевного мира перед рассудком и опытом и рассматривает творчество как произвольную бессознательную деятельность духа.

Однако рассудочный и интуитивный факторы творчества – не две исключаящих друг друга стихии творчества, а два органически спаянных и сопутствующих друг другу составных элемента творческого процесса [96].

Попытки разделить рассудочную и интуитивную стихии творчества грешат существенным пороком – тенденцией разделения органически неразрывного процесса творчества [96].

Если творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека. Под

креативностью понимают способность человека отказаться от стереотипных способов мышления [104] или способность обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения [23].

В подходах зарубежных ученых Д. Аустина, Ф. Бэрона, Р. Кратчфилда, Дж.П. Гилфорда, Э. Торранса и др. определение содержания понятия «креативность» приближается к содержанию понятия «творчество». Так, креативностью называется «процесс переплавки в мышлении элементов знаний и опыта из различных областей в новые идеи» [38, с.12].

Учитывая то, что носителем творчества является человек, а креативность – его неотъемлемым атрибутом, мы определяем креативность как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта.

Благоприятными возможностями для проявления творческой природы человека и его развития обладает художественное творчество. Его можно рассматривать как движущий фактор развития личностных качеств. В специальной литературе отмечается, что в процессе художественного творчества успешно развиваются наблюдательность, образный и эмоциональный потенциал, точность мышления, конкретность воображения, способность к синтезу, а также совершенствуются познавательные процессы – память, представление, наблюдение.

В нашем исследовании мы акцентируем внимание на развитии творческих способностей.

Прежде всего, нам необходимо дать трактовку самого понятия «развитие». Понятие «развитие» в процессе деятельности является одним из важнейших понятий в нашем исследовании. Л.С. Выготский сформулировал один из концептуальных принципов современного обучения: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» [30, с.270].

Педагогика широко использует межнаучное понятие «развитие», под которым понимается «процесс качественного изменения человека как социального существа под воздействием различных факторов [39, с.326].

«Развитие – это своеобразное количественное «приращивание» того или иного качества на всем пространстве жизнедеятельности. Развивает в педагогическом взаимодействии только то, что согласуется с этими закономерностями, помогая в развитии изначально находившихся в человеке задатков каких-либо свойств» [38, с.331]. В связи с этим М.С. Каган пишет: «Нельзя развивать то, чего нет пока внутри, в структуре, но иногда можно сформировать, т.е. принести нечто желаемое извне. В идеале это путь к духовности в любой ее мировоззренческой трактовке, поскольку это всегда движение вперед, к полноте осуществления замыслов путем постоянного выхода за свои актуальные пределы» [38, с.334].

В нашем исследовании термин «развитие» часто соседствует с термином «формирование». Проблема соотношения связи данных понятий широко представлена в научной литературе. Развитие относится обычно к таким системам, которые имеют высокую степень самостоятельности и автономные внутренние источники своих качественных изменений. Формирование же, как правило, относится к объектам, качественные изменения которых происходят под влиянием каких-либо внешних управленческих действий. Но мы придерживаемся точки зрения В.В. Давыдова, который считает, что между данными понятиями нет непроходимой границы. «В процессах развития автономных и суверенных систем присутствуют моменты формирования некоторых их составляющих, а в процессах формирования наблюдаются моменты развития отдельных его компонентов» [39,с.211]. Это взаимодействие развития и формирования, по нашему мнению, хорошо представлено и у В.Я. Ляудис, которая по этому поводу пишет следующее:

«...формирование деятельности – это прежде всего процесс формирования субъекта этой деятельности. Этот процесс, неизбежно вовлекающий личность, связанный с ее развитием» [71, с.201].

Значительное влияние, направленное на обеспечение условий, способствующих развитию способностей, оказал подход к творчеству, разрабатываемый в рамках гуманистической психологии К. Роджерсом [100]) и его сотрудниками. К. Роджерс полагал, что творческое развитие нельзя формировать, а надо создавать условия для выявления внутренних возможностей. При этом к таким внутренним возможностям К. Роджерс относит открытость опыту, внутреннюю оценку собственного творчества. По его мнению, необходимо создавать условия; к ним он относит обеспечение психологической безопасности (уважение к личности, отсутствие негативных внешних оценок, перевод на самостоятельную оценку продукта деятельности и др.).

К. Роджерс утверждает, что развитие способностей однозначно связано с процессом самореализации личности. Мы используем основные положения данного подхода в организации процесса развития творческих способностей студентов.

Программа развития творческих способностей, разрабатываемая Е. Торренсом [98, с.66], основана на соображении о том, что мышление необходимо освободить от внешне навязанных ограничений, рамок, стандартов, в пределах которых мыслит человек. Эти положения получили дальнейшую разработку в трудах Дж. Гартсона. Согласно его программе, для развития личности необходимо развивать творческое воображение. По мнению Дж. Гартсона, основными задачами по развитию воображения являются задания литературного плана, которые составляются на стыке искусства, науки и социальных исследований. Другая группа программ зарубежных исследований, направленных на развитие творческих

способностей, рассматривает их в контексте художественного и эстетического воспитания. Представителями данного направления являются Р. Хесс, Д. Крофт, Г. Смит и А. Карслон. Они выделяют ряд условий, способствующих развитию художественно-творческих способностей:

- *физические* – наличие материалов для творчества и возможность в любой момент работать с ними;
- *психологические* – создание внутренней безопасности и поощрение творческих проявлений;
- *интеллектуальные* – развитие умений решать творческие задачи, развитие интуиции как сплава знаний, эмоций, ценностных суждений.

Одним из современных направлений поиска путей решения проблемы развития творческих способностей личности являются исследования, связанные с интуитивным процессом. Одним из представителей данного направления является Л. Шваб. Основные принципы его программы основаны на коррекции собственных соматических состояний и развитии творческого потенциала с помощью особых приемов: развития воображения, дыхательных упражнений, пластических движений и т.д. Ряд исследований посвящен проблеме создания творческого климата в вузах, а также создания «обогащенной» среды, позволяющих раскрыть творческие способности студентов.

Наиболее успешно развитие способностей человека происходит во время выполнения им специально организованной деятельности под непосредственным руководством педагога, то есть в процессе обучения. Таким образом, развитие способностей является не только психологической, но и педагогической проблемой. Изучение проблемы соотношения обучения и развития нашло отражение во многих работах дидактов, а также ученых, занимавшихся вопросами педагогической психологии (Л.А. Венгера, Л.С.

Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.И. Загвязинского, Г.Д. Кирилловой, С.Л. Рубинштейна, Л.Б. Эльконина и др.). Эти вопросы интересовали также исследователей, разрабатывавших теорию проблемного обучения (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов). Этой проблеме посвящены и многие исследования в области педагогики и психологии искусства (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Л.А. Ивахнова, Г.В. Лабунская, Б.М. Неменский, А.А. Мелик-Пашаев, Н.Н. Ростовцев, Н.П. Сакулина, А.Е. Терентьев, Т.Я. Шпикалова, В.С. Щербаков, Б.П. Юсов и др.)

Термин «развивающее обучение» вошел в теорию педагогики благодаря исследованиям Л.С. Выготского, который выявил два уровня развития человека: 1) уровень актуального, завершившегося развития и 2) «зона ближайшего развития», которая свидетельствует о процессах, находящихся в стадии созревания. По теории ученого, обучение будет развивающим, двигающим вперед развитие лишь в том случае, если учебный материал, его содержание и методы будут ориентированы не только на достигнутый, но и на перспективный, находящийся в зоне ближайшего развития, уровень подготовленности учащихся. Как показало исследование, успешность развития творческих способностей студента во многом определяется умением педагога организовать его учебную деятельность с опорой на уже сформированные знания, умения, навыки, способности. Только в этом случае активизируется целый ряд психических функций, находящихся в стадии созревания, и происходит развитие творческих способностей студента. Причем, как пишет Б.М. Неменский: «...языково-образные задачи, совершая свои циклы восхождения, должны не просто усложняться, но и идти на несколько шагов впереди сегодняшних возможностей студента. Это одно из важнейших таинств профессионального общения, способное держать студента в творческом напряжении» [83, с.74].

Сторонники теории развивающего обучения проводят мысль о том, что процесс овладения знаниями, умениями, способами умственной и практической деятельности должен служить лишь средством развития личности, а организация учебной деятельности выступает способом целенаправленного развития способностей учащихся. Из этого следует, что для полноценного функционирования процесса обучения должна быть найдена такая система дидактических средств, которая обеспечивает развитие творческих способностей студента в результате активного овладения профессионально-художественными знаниями, умениями, навыками, необходимыми для успешной творческой деятельности.

Следовательно, основное внимание необходимо сосредоточить на поиске форм и методов обучения, требующих активной работы мышления учащегося. Конечно, любая творческая деятельность учащихся создает основу для совершенствования их способностей. Однако без соответствующей организации и руководства этот процесс протекает стихийно. Организатором учебной деятельности учеников выступает учитель. Он занимается планированием, отбором и компоновкой содержания учебного материала (теории и практических заданий); постановкой учебных целей и задач; передачей новой учебной информации; организацией, диагностикой и корректировкой учебной деятельности учащихся; продумыванием системы методических приемов, активизирующих процесс овладения новыми способами творческой деятельности; оценкой хода и результатов процесса обучения.

Поскольку развитие творческих способностей зависит от ведущей деятельности, требующей умственной активности, а «мыслительный процесс берет свое начало в проблемной ситуации» [75, с.67], исследование дидактических аспектов проблемы необходимо строить, опираясь на основные положения теории программированного обучения (В.П. Беспалько, Л.В.

Беспалько, Н.Ф. Талызина и др.) и проблемный метод обучения (Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И. Матюшкин, Л.В. Путьева, И.С. Якиманская и др.).

Современная дидактика в основном ориентируется на организацию учебного процесса, соблюдая принцип проблемности обучения. Данный метод обучения предполагает такую организацию учебного процесса, при котором «знания в значительной своей части не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации» [75, с.14]. Наличие проблемной ситуации и решение учебной проблемы в процессе активной поисковой деятельности выступают в качестве основного условия развития мышления учащегося.

В.П. Беспалько вычленяет четыре качественных уровня усвоения учебной информации: рецептивный, репродуктивный, продуктивный и продуктивно-творческий [15], отображающих развитие опыта учащегося в конкретном предмете, а также развитие его способностей в процессе обучения.

1. *Рецептивный уровень* характеризуется деятельностью по распознаванию объекта изучения среди других, его идентификации или классификации.

2. Для *репродуктивного уровня* характерно прямое воспроизведение информации об объекте изучения или деятельности.

3. *Продуктивный уровень* предполагает наличие достаточного запаса знаний, умений, навыков для осуществления преобразовательных действий с объектами с целью получения новых результатов.

4. На *продуктивно-творческом уровне* деятельность совершается путем поиска, синтеза и самостоятельной выработки программы действий.

Таким образом, при рассмотренном нами подходе к процессу обучения развитие обучаемых понимается как результат их включения во все усложняющуюся учебную деятельность с ориентацией на потенциальные возможности учащегося. Эффективность освоения обучающимися учебного материала, а также развитие их способностей зависит от организации поэтапного продвижения в процессе обучения по уровням усвоения (от исходного к конечному).

Развитие творческих способностей, исходя из анализа литературы, возможно различными специальными средствами, в том числе и с помощью известных методов решения изобретательских задач.

За последние десятилетия отечественными и зарубежными учеными разработано более 20 методов поиска творческих решений (мозговой штурм, синектика, ассоциативные методы, метод фокальных объектов и мн. др.) [98, 75-77]. Такие методы часто называют «эвристическими» (так как в своей основе они содержат элемент архимедова озарения).

В последнее время широкое применение получила Теория Решения Изобретательских Задач (ТРИЗ). Ее преподают в вузах, школах и, даже в детских садах.

ТРИЗ разрабатывается с 1946 года. Ее основоположником стал Г.С. Альтшуллер [3, 4]. Согласно ТРИЗ, технические системы (ТС) возникают и развиваются по определенным законам, которые можно познать и использовать для сознательного решения любых творческих задач.

ТРИЗ базируется на постулате, что развитие технических систем осуществляется через возникновение и устранение технических противоречий в ТС. Творческой основой ТРИЗ являются диалектические законы развития ТС, выявленные путем анализа больших массивов патентной и научно-технической информации. Основными рабочими механизмами

совершенствования ТС и синтеза новых ТС в ТРИЗ служат алгоритмы решений изобретательских задач и система стандартов (правил).

ТРИЗ, по мнению авторов и последователей этой теории, - не только система для решения творческих задач, но и система воспитания и развития мышления человека. Большое внимание в ТРИЗе уделено творческим способностям.

Под творческими способностями в ТРИЗе понимают:

- способность рисковать;
- дивергентное мышление;
- богатое воображение;
- восприятие неоднозначных вещей;
- высокие эстетические ценности;
- развитая интуиция [3, 4].

Следует заметить, однако, что ориентация ТРИЗ на решение творческих проблем через алгоритмы и приверженность определенным правилам и стандартам противоречат воззрениям большинства психологов-исследователей творчества, которые убеждены, что наиважнейшим условием развития творческих способностей является свобода от стандартов, паттернов, внешних установок. Обучение же решению «изобретательских задач» путем усвоения жестких алгоритмов, активизирует, скорее, не творческие способности как свойство личности, а общий интеллектуальный потенциал. Поэтому утверждения о развитии дивергентного мышления этими способами вызывает множество вопросов.

Хорошо известно, что творческий процесс как учителя, так и художника включает несколько связанных между собой этапов, и нарушение любого из них отрицательно сказывается на конечном результате.

Последовательность процесса творчества можно представить следующим образом: а) возникновение замысла, т.е. определение проблемной ситуации; б) осознание цели замысла; в) накопление наблюдений; г) выбор лучшего из возможных решений творческой задачи путем перебора вариантов; д) результат творческого процесса и его оценка.

Эта достаточно общая схема справедлива и по отношению к творческому процессу профессиональной деятельности педагога. На материале педагогического творчества В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров [51] конкретизируют эту схему следующим образом.

1. Перед педагогом возникают те или иные учебно-воспитательные задачи, своеобразные проблемные ситуации, которые должны быть им осмыслены и первично оценены; на этой основе возникает замысел будущего педагогического действия.

2. Происходит осознание и уточнение конкретной цели возникшего замысла для решения проблемной ситуации (урок, воспитательное мероприятие, педагогическое воздействие).

3. Накапливаются наблюдения за объектом воздействия и информация о нем.

4. Производится выбор и реализация лучшего варианта воздействия из серии возможных.

5. Осуществляется анализ результата педагогического воздействия и его критическая оценка.

Таким образом, процесс педагогического творчества состоит из нескольких последовательных этапов.

Однако проблема этапности педагогического творчества допускает и иные подходы. Так, В.С. Шубинский [110] считает возможным говорить о

«педагогике творчества как особой области педагогической науки, занимающейся выявлением закономерностей формирования творческой личности». Он намечает три основных этапа творческого процесса, которые более подробно раскрываются в шести звеньях творческого процесса:

1) Возникновение творческой ситуации: а) столкновение с новой творческой ситуацией (творческое затруднение); б) творческая неопределенность; в) включение неосознанных элементов психики.

2) Эвристический этап: а) осознание общей идеи выхода из проблемной ситуации; б) детальная разработка решения проблемы.

3) Этап завершения: подведение итогов (звено критики и подтверждения).

Как и педагогическая деятельность, художественное творчество сохраняет общую логику творческого процесса. П.М. Якобсон представляет последовательность процесса художественного творчества следующим образом:

- 1) появление замысла;
- 2) разработка замысла;
- 3) поиск формы запечатления замысла;
- 4) реализация замысла;
- 5) доработка замысла произведения [114].

В реальности творческий процесс часто протекает значительно сложнее, ставится больше задач, они чаще варьируются в зависимости от конкретного замысла и уровня мастерства художника. Но в любом случае этот процесс является целостным, отличается логичностью и завершенностью.

Художественное творчество есть деятельность, характеризующаяся настойчивым и целенаправленным трудом на всем протяжении создания художественного произведения.

Обманчиво распространенное мнение, что творчество является результатом вдохновения. «Вдохновение – это колоссальное напряжение всех психических сил художника, итогом которого являются значительные творческие достижения» [114,с.194]. Оно характеризуется максимальной концентрацией всех психических сил художника на решение творческой задачи, и само является результатом его упорного труда. Это своеобразный переход от количества в качество.

Процесс исследования педагогического творчества насыщен сложными научными понятиями, целями и задачами, содержанием и организацией, оценкой результатов творческой деятельности. При этом необходимо учитывать, что если в содержательном плане общая схема творческого процесса педагога соответствует структуре творчества, то в аспекте процессуальном здесь имеется ряд специфических профессиональных характеристик. В отличие от деятельности художника в педагогической деятельности описанные выше стадии творческого процесса педагогической деятельности тесно связаны между собой во временном отношении. Оперативный и систематический характер педагогического творчества требует, по словам А.С. Макаренко, «немедленного анализа и немедленного действия». В течение, например, одного урока или воспитательного мероприятия перед педагогом может возникнуть значительное количество проблемных ситуаций, и в решении каждой из них схема творческого процесса сохраняется, хотя и в сжатом, свернутом виде. Эта временная спрессованность общей структуры творческого процесса педагога, будучи его важной профессиональной характеристикой, ограничивает возможности надежного

выбора лучшего варианта решения проблемной ситуации, поскольку педагог в решении творческой задачи поставлен в определенные временные рамки.

Другой важнейшей характеристикой творческой педагогической деятельности является то, что она осуществляется постоянно, изо дня в день, результаты ее сказываются не сразу. Художник видит результат своей деятельности материализованным и может соотнести свой замысел с полученным результатом, учитель всегда видит только частичные итоги своей деятельности, воплощенные в системе знаний, умений и навыков ученика, в его привычках, поступках, оценка которых всегда очень относительна. Поэтому существенной профессиональной особенностью творчества педагога является умение прогнозировать дальнейшие возможности развития качеств воспитуемых по первичным результатам воздействия, предвидеть на основе восприятия частичных результатов своей деятельности ее перспективный, целостный результат.

Итак, педагогическая деятельность и художественная деятельность сохраняют общую логику творческого процесса. Однако они имеют свою специфику. Деятельность художника-педагога является сложной и многосторонней. Например, в творческом процессе учителя ИЗО должны сочетаться специфические компоненты творчества учителя и художника. В этом и заключается особенность творческой деятельности художника-педагога.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы.

Проблема познания сути творчества сложна и многогранна. Существуют различные определения понятия «творчество», каждое из которых отражает специфику подхода к пониманию этого феномена. Однако бесспорным и очевидным является тот факт, что сущность творчества вообще и

художественного в частности, проявляет себя в творческих продуктах: идеях, поведении, материальных объектах.

Исследуя состояние проблемы художественного творчества, мы пришли к выводу, что она является одной из наименее разработанных областей современного научного знания. По вопросу о соотношении между интуицией и интеллектом в художественном творчестве обозначились различные тенденции. Мы разделяем такую точку зрения, согласно которой бессознательное и сознательное, интуитивное и рассудочное в процессе творчества дополняют друг друга, что «догадка», «озарение» возникают в экспериментальных условиях при соответствующей организации процесса.

Нами рассмотрены различные подходы к проблеме этапности педагогического и художественного творчества и выявлена специфика каждого из них.

1.2. Сущность, структура и содержание творческих способностей учащихся

Анализируя творческий процесс, исследователи фиксировали различную быстроту получения результатов творчества, его уровень, значимость, сложность решаемых проблем. Мера освоения некоторой совокупностью способов, видами действий, владением накопленной ранее информацией, то есть подготовленность людей к конкретной деятельности, обусловлена их способностями.

Само понятие «способности» в педагогике имеет достаточно условное и относительное значение. Все определения, касающиеся данного понятия (В.И. Андреев, Э.А. Голубева, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), можно классифицировать следующим образом:

- способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям, навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование в процессе деятельности;
- способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений, навыков, обеспечивающих успешное овладение человеком различных видов деятельности;
- способности – свойство человека, понимаемое как совокупность всевозможных психологических процессов и состояний.

Исследование различных аспектов проблемы способностей свидетельствует о большом интересе к ней ряда фундаментальных и прикладных наук: философии, психологии, педагогики, психогенетики, нейропсихологии, психофизики. Объяснением тому является большая практическая значимость данной проблемы. Приоритетное место в ее решении, бесспорно, занимает психология, так как способности человека формируются по определенным психологическим закономерностям. В данном исследовании не ставится задача всестороннего и полного анализа всей существующей литературы по проблеме способностей. В этом нет необходимости, так как в настоящее время такой анализ в ряде работ уже произведен [98]. Этого не позволяет сделать и объем данной диссертации. Поэтому мы намерены в рамках нашего исследования, опираясь на общую теорию способностей, раскрыть природу творческих способностей, их сущность, структуру и механизм развития, проследить взаимосвязь способностей со знаниями, умениями, навыками, произвести систематизацию творческих способностей и выявить факторы, оказывающие влияние на процесс их развития.

Заметный шаг в научном понимании главных аспектов проблемы способностей был сделан благодаря трудам Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса, А.Г. Ковалева, В.А.

Крутецкого, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова и других ученых. Научно обоснованный анализ структуры изобразительных способностей впервые в отечественной литературе был дан в трудах В.И. Киреенко, А.Г. Ковалева, Е.И. Игнатъева. В настоящее время эти вопросы разрабатываются в исследованиях В.С. Кузина, Н.Н. Ростовцева, Е.В. Шорохова, А.С. Пучкова, А.В. Триселева, С.Е. Игнатъева, В.П. Зинченко и др. Среди зарубежных авторов следует назвать имена П. Даниельса, К. Джаспера, М. Восса, Х. Мануеля, Н. Мейера, К. Харни.

В настоящее время под способностями понимают «сложное образование, комплекс психических свойств, делающих человека пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду общественно-полезной профессиональной деятельности» [108,с.290].

К сожалению, в психологической науке отсутствует единая типология способностей. Для их классификации чаще всего используют несколько критериев. Р.С. Немов, используя разные критерии классификации, считает, что в первую очередь необходимо различать *природные*, или естественные, способности (в основе своей биологически обусловленные) и *специфические человеческие* способности, имеющие общественно-историческое происхождение. Согласно его взглядам, многие из природных способностей являются общими у человека и животных, особенно высших, например у обезьян.

Таковыми элементарными способностями являются восприятие, память, мышление, способность к примитивным коммуникациям на уровне экспрессии. У человека, кроме биологически обусловленных, есть способности, обеспечивающие его жизнь и развитие в социальной среде. Это *общие* и *специальные* высшие интеллектуальные способности, основанные на пользовании речью и логикой.

Общие умственные способности необходимы для выполнения не какойнибудь одной, а многих видов деятельности. Они отвечают требованиям, которые предъявляет целый ряд родственных деятельностей. Однако не существует единого мнения психологов по данному вопросу. Так, например, А.В. Петровский под общими и специальными способностями понимает соответственно более общие и специальные качества личности. В структуре способностей некоторых индивидов, по мнению автора, эти общие качества могут быть исключительно ярко выражены, что дает возможность говорить о наличии у людей разносторонних способностей, об общих способностях к широкому спектру различных деятельностей, специальностей и занятий.

В современной педагогике отмечается отсутствие единой типологии способностей, использование для их классификации различных критериев. *По критерию психических функциональных систем* способности разделяют на сенсомоторные, перцептивные, аттенционные, мнемические, имажитивные, мыслительные, коммуникативные; *по критерию основного вида деятельности* - на научные (математические, лингвистические, технические и пр.), творческие (музыкальные, литературные, художественные) и т.п.

В.А. Крутецкий различает общие умственные способности и специальные способности. Под общими умственными способностями он понимает такие способности, которые необходимы для выполнения не какойто одной, а многих видов деятельности. К общим умственным способностям автор относит, например, такие качества ума, как умственная активность,

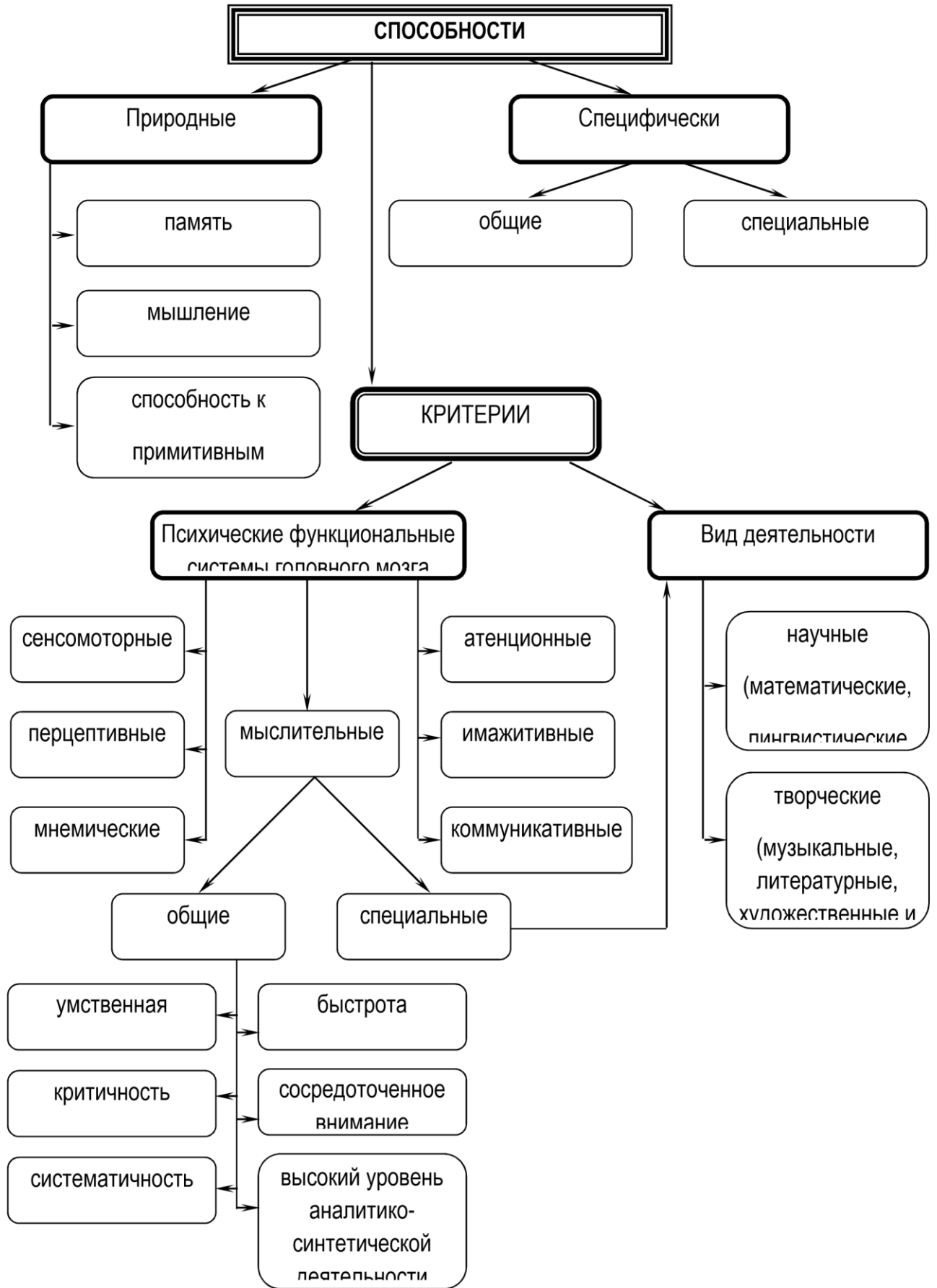


Рис 1. Типология способностей

критичность, систематичность, быстрота умственной ориентировки, высокий уровень аналитико-синтетической деятельности, сосредоточенное внимание. Специальные способности, по его мнению, - это способности, которые необходимы для успешного выполнения какой-нибудь одной определенной деятельности – музыкальной, изобразительной, математической, литературной, конструктивно-технической и т.д.

Кроме того, как уже отмечалось выше, различают общие и специальные способности. Среди общих способностей большинство исследователей выделяют общий интеллект, креативность (общую способность к творчеству) и, реже, обучаемость.

Все вышеизложенное проиллюстрируем разработанной нами схемой, отражающей подходы к выявлению типологии способностей (рис. 1).

К проблеме творческих способностей, связи их с интеллектом существует как минимум три основных подхода (табл. 2).

Особняком стоит концепция Д.Б. Богоявленской, которая вводит понятие креативной активности личности, полагая, что она обусловлена определенной психической структурой, присущей креативному типу личности. Творчество, с точки зрения исследователя, является ситуативно нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности: летчикам-испытателям, художникам, музыкантам, изобретателям [18].

Концепцией, отражающей второй подход, является «теория интеллектуального порога» Э.П. Торренса, согласно которой, если коэффициент интеллекта (IQ) ниже 115-120, интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится

независимой величиной, то есть, **нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.**

Таблица 2 - Подходы к проблеме творческих способностей

Авторы	Сущность подхода
А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.)	<p>Как таковых творческих способностей нет.</p> <p>Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активной личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты. К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях</p>
Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.А. Пономарев	<p>Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта.</p> <p>В более «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция</p>
Д.Векслер, Р.Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стенберг и др.	<p>Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот.</p> <p>Творческого процесса как специфической формы психической активности нет</p>

Другими словами, у «людей среднего ума» интеллект и творческие способности обычно тесно связаны друг с другом. У человека с нормальным интеллектом обычно имеются и нормальные творческие способности. Лишь начиная с определенного уровня, пути интеллекта и творчества расходятся.

Этот уровень лежит в области IQ (коэффициента интеллекта), равного 120. При IQ выше 120 корреляция между творческой и интеллектуальной деятельностью исчезает, поскольку творческое мышление имеет свои отличительные черты и не тождественно интеллекту [99].

Предположение Торренса на удивление хорошо соответствует данным Д. Перкинса (99**Ошибка! Источник ссылки не найден.**), согласно которым для каждой профессии существует нижний допустимый уровень развития интеллекта. Люди с IQ ниже определенного уровня не могут овладеть данной профессией, но если IQ выше этого уровня, то прямой связи между интеллектом и уровнем достижений нет. Главную роль в определении успешности работы играют личностные ценности и черты характера.

Предварительное знакомство с теорией способностей позволило заключить, что в изучении специальных способностей необходимо исходить из общей природы способностей [109]. Это связано с тем, что, несмотря на наличие специфических особенностей формирования и развития конкретных способностей, существуют общие психологические закономерности, определяющие протекание этого процесса. Поэтому мы в своем исследовании стремимся продвигаться от раскрытия общей природы способностей к выявлению специальных характеристик, относящихся к структуре, формам проявления и путям развития отдельных компонентов художественно-творческих способностей, складывающихся под влиянием требований различных видов творческой деятельности на различных этапах творческой подготовки учащегося.

В проблеме способностей для нашего исследования важными являются те направления, которые исследуют проблему творческих способностей, в том числе и художественно-творческих.

Н.В. Рождественская [99] подчеркивает, что возможны несколько путей в изучении проблемы художественно-творческих способностей:

- аналитический подход, при котором задача исследователя – выделение отдельных компонентов, результативных для данной способности. По такому пути идут В.Г. Ражников (дирижерские способности); В.И. Страхов (изобразительные способности); М.А.

Савицкайте (актерские способности);

- выделение специальных психологических механизмов способностей, в данном виде психологии неизвестных. Например, рассматривается глазомер как свойство способности архитекторов, художников, или эмпатии как способность к перевоплощению и др. В этом случае исследователь выходит за пределы общепринятой психологической номенклатуры и находит специальные процессы и функции, присущие способности к какому-либо виду художественно-творческой деятельности, т.е. выделения в деятельности отдельных операций или ситуаций, в которых будет проявляться то, что называется пригодностью к данной деятельности;

- синтетический подход к изучению художественно-творческих способностей (С. Маркус и его сотрудники, Р.Г. Натадзе и др.)

Мы считаем, что общая способность к художественно-творческой деятельности предполагает развитие прежде всего образного мышления, реализующегося в чувстве эмпатии, эмоциональной отзывчивости, непосредственности поведения и др. Специальные художественнотворческие способности, т.е. способности к конкретному виду художественно-творческой деятельности, как подчеркивает К.К. Платонов [88] и Т.И. Артемьева [9], тесно связаны с общими, и в процессе своего развития накладывают неповторимый отпечаток индивидуальности.

Важное значение в изучении художественно-творческих способностей обретают современные представления о функциональной асимметрии

праволевополушарных отношений как общих задатков к художественнотворческой деятельности. С этой особенностью связана яркость художественного восприятия и видения, образность, метафоричность суждения, чувство ритмической организации материалов творчества и др. Эти проявления, по мнению исследователей [9, 12, 17, 18, 25], тесно переплетаются с чертами личности – непосредственностью, доверчивостью, свободой и естественностью поведения.

Исходя из того, что суть художественного творчества заключается в создании художественного произведения на основе законов художественнообразного отражения действительности, главную ценность которого составляет художественный образ, учитывая все вышеизложенное, мы предлагаем такую трактовку понятия **«художественно-творческие способности»** - это индивидуальные психологические свойства личности, реализующиеся специализированными функциональными системами головного мозга и которые при благоприятных условиях определяют успешность освоения и продуктивность выполнения деятельности, связанной с созданием новых художественных образов и смыслов.

В отношении природы способностей мы в своем исследовании придерживаемся позиции С.Л. Рубинштейна, который, отдавая должное человеческой культуре, историческому опыту, социальным требованиям и взаимодействиям, делает акцент на психологической природе способностей, складывающихся в активном освоении мира субъектом. Психологический подход к механизму формирования способностей характеризуется тем, что способности выводятся из всякого психического процесса – ощущения, восприятия, мышления, памяти, воображения, являясь высшим этапом их развития: «...формирование способностей было бы невозможно, - пишет С.Л. Рубинштейн, - будь способности, свойства личности обособлены от психических свойств, от ее деятельности: закрепляющиеся, как бы оседающие

в человеке, ходы, результаты его деятельности...- включаются в самый состав его способностей» [101, с.249].

Таким образом, способность формируется тогда, когда выработавшиеся в процессе деятельности связи обобщаются, закрепляются в природе человека, переходят в высшие психические функции, становясь доступными переносу с одного вида деятельности на другой. Процесс закрепления психологических новообразований, влияющих на качественное изменение тех или иных способностей человека, совершается, как правило, в результате многократного повторения аналогичных способов деятельности путем интериоризации действий, посредством которых она осуществляется, то есть постепенного преобразования внешних действий в действия внутренние, умственные.

Опираясь на психологический механизм формирования способности через интериоризацию психических процессов, можно утверждать, что действия, которые совершает учащийся в процессе творческой деятельности, обобщаясь, могут переходить в высшие психические функции, способствуя тем самым формированию способностей к данному виду деятельности. Из сказанного следует, что существует возможность целенаправленного воздействия на развитие конкретных творческих способностей путем вовлечения студента в выполнение определенным образом организованной деятельности с опорой на уже сформированные психические функции и процессы.

Анализом специальных способностей к изобразительной деятельности занимались Е.И. Игнатъев [46], В.С. Кузин [61] и др. Они выделили из общей структуры способностей человека те качества, которые наиболее важны в изобразительной деятельности, определив «ведущие» и «вспомогательные» свойства.

Основными качествами, влияющими на успешность изобразительного творчества, во всех его проявлениях, во всех фазах создания художественного произведения, являются:

- творческое воображение и особый тип мышления, для отражения реальных объектов окружающей действительности, путем анализа и отбора главного, существенного; обобщения художественного образа; формирование идеи, выраженной в композиции;
- развитая система эстетического восприятия, а также чувственное, эмоциональное отношение к изображенному объекту или событию;
- зрительная память, способная сформировать в сознании зрительный образ, выраженный в художественном образе;
- волевые качества личности, для успешного практического воплощения творческих замыслов.

Перечисленные свойства являются приоритетными для творческого процесса. Необходимо отметить, что творческое воображение при создании образов, их обобщение должны опираться на технологические возможности определенного вида искусства. Не менее важными являются также усердие, терпение, прилежание – качества личности, без которых творческий процесс невозможен.

Художественная деятельность развивает творческие способности прежде всего через практическую деятельность. Составляющие компоненты деятельности: мотивы, потребности, интерес, эмоциональное удовлетворение, предвидение результатов, понимание значимости, поиск нестандартных путей достижения цели, анализ результатов и т.д. основаны на индивидуальных способностях человека и связаны с уровнем их развития.

Потребностно-мотивационная сфера деятельности личности является одной из важных составляющих в процессе развития творческих способностей.

К настоящему времени экспериментально установлено, что с помощью эмоций достигается успешность не только в решении отдельных мыслительных задач, но и в познавательной деятельности в целом. Эмоционально богатый учитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий в общении с учениками, делает его эмоциональным, экспрессивным. Учебный предмет становится интересным, повышается эффективность обучения, улучшаются взаимоотношения учителя с учениками.

В процессе занятий художественно-творческой деятельностью, практического воплощения разработанных художественных концепций, идей и эскизов в готовую продукцию формируется творческое мышление.

Рассматривая понятие «творческое мышление», следует обратить внимание на его решающую роль в развитии творческих способностей. Творческое мышление составляют следующие структурные компоненты:

- *аналитические составляющие* (понятийно-логическое мышление): логичность, подвижность, избирательность, сообразительность, ассоциативность, способность дифференцировать и т.д.;
- *эмоциональные составляющие* (чувственно-образное мышление): эмоциональная оценка событий, фактов, явлений, произведений искусства, яркость образов;
- *созидательные составляющие* (наглядно-действенное мышление): поиск нетрадиционных решений, рациональный подход, проявление индивидуальности, оригинальности, умение предвидеть результат, стремление соединить в работе лучшие характеристики и удачные находки подобных творческих заданий, выбор правильного и наиболее рационального пути для достижения поставленной цели, умение аналитически и доказательно оправдать свое решение.

Главным в творческой деятельности является образное мышление. Современная наука рассматривает образное мышление как один из видов мыслительной переработки и преобразования информации. В изобразительной деятельности образное мышление неотделимо от эмоционального отношения к произведению, переживания его содержания.

Художественное творчество немислимо без оперирования образами памяти. Одной из важнейших способностей к художественной деятельности считается зрительная память. Накапливая жизненный материал, она тем самым является основой для творческой работы художника, для развития его творческих способностей.

Решая задачу развития творческих способностей личности, нужно опираться на научное обоснование и общепризнанное положение о том, что способности представляют собой «сплав» природного и приобретенного. Они развиваются на основе анатомо-физиологических особенностей нервной системы человека, называемых задатками (природные предпосылки развития творческих способностей), которые обусловлены наследственностью, эмбриональным развитием, условиями рождения и естественным созреванием в первые годы жизни.

Огромное значение имеют особенности нервной системы, структуры мозга человека. Они оказывают влияние на развитие других задатков и далее на развитие способностей к различным видам деятельности.

Как установлено психологами-специалистами в области способностей, «в задатках следует усматривать не столько анатомо-физиологические, сколько психофизиологические свойства, и прежде всего те, которые проявляются у человека в самом начале какой-либо деятельности» [101, с.246].

Задатки являются той основой, без которой немислимо развитие способностей. Отсутствие главных, определяющих из них может стать

препятствием к достижению положительных результатов. Но не достаточно только иметь задатки, необходимо проявление и развитие способностей.

На качественный состав способностей и темпы их развития оказывают влияние как наследственность, так и среда. Задатки определяют возможности человека, а среда – насколько эти возможности будут реализованы в процессе жизни.

Для того, чтобы задатки максимально реализовались в способности, необходимы: благоприятные условия среды, в которой развивается личность; соответствующее воспитание, образование, обуславливающие развитие индивида; активность и наличие волевых качеств человека – его желание, усилия, терпение и работоспособность.

К.К. Платонов и Т.И. Артемьева предлагают различать потенциальные и актуализированные способности, что дает возможность рассматривать их как развивающееся явление. Под *потенциальными* способностями названные ученые понимают совокупность свойств личности, которым еще предстоит раскрыться в процессе определенной деятельности: «Эти свойства становятся актуальными способностями, когда данный человек начинает выполнять деятельность, в которой они и будут формироваться» [88, с.93]. Скорость формирования актуальной способности находится в зависимости от степени выраженности потенциальной способности. В.А. Крутецкий пишет, что «не тот более способен, кто находится на более высоком уровне развития, а тот, кто при равных условиях достигает более высокого уровня, то есть более способен к развитию» [60, с.20].

Исходя из этого, развитие творческих способностей учащегося можно рассматривать как постепенный их переход от низших уровней к более высоким в процессе его творческой деятельности. Начальные этапы, низшие уровни развития создают предпосылки, которые ведут к высшим. Высшие

вбирают в себя достижения предыдущих, что является одним из факторов, который определяет темп развития способностей.

Говоря о развитии художественно-творческих способностей, мы имеем в виду процесс качественного изменения субъекта творческой деятельности посредством создания таких условий, в которых индивидуально-психологические свойства личности обеспечивают успешное освоение и продуктивное выполнение деятельности, связанной с созданием новых художественных образов и смыслов.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы.

Понятие «способности» в педагогике и психологии имеет достаточно условное и относительное значение. Что же касается общего определения, то считается, что способности – это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

Исходя из анализа различных подходов к классификации способностей и анализа сущности художественного творчества, мы предлагаем следующее определение художественно-творческих способностей: художественнотворческие способности - это индивидуальные психологические свойства личности, реализующиеся специализированными функциональными системами головного мозга и которые при благоприятных условиях определяют успешность освоения и продуктивность выполнения деятельности, связанной с созданием новых художественных образов и смыслов.

Конкретные способности наиболее успешно развиваются в процессе выполнения человеком той деятельности, для которой они нужны. Следовательно, художественно-творческие способности развиваются

наиболее эффективно в процессе выполнения художественно-творческой деятельности.

Переход творческих способностей учащихся на новый более высокий уровень происходит при вовлечении учащихся в выполнение творческой деятельности оптимальной трудности, требующей высокой активности мышления. Таким образом, результаты исследований проблемы способностей, в том числе и художественно-творческих, позволяют рассматривать деятельность, как один из главных факторов их развития.

Условиями и предпосылками развития творческих способностей является социально-индивидуальная среда, которая благоприятствует развитию данных способностей. При анализе способностей не менее важное значение приобретает изучение отдельных свойств личности, так их взаимообусловленность характеризует многосторонность индивидуальности и способности проявления личности. Таким образом, творческие способности учащихся – это синтез индивидуальных свойств и способностей личности, характеризующий их соответствие требованиям конкретного вида творческой деятельности.

1.3. Особенности развития творческих способностей у детей с задержкой психического развития

В нашем исследовании, результаты которого описаны во второй главе, принимали дети, имеющие задержку психического развития. Таким образом, в данном параграфе мы представляем клинико-психологическую характеристику детей с ЗПР и особенностей развития их творческих способностей.

«Задержка психического развития» - это понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы - органической или функциональной. Эти дети не имеют

специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. Хотя у большинства из этих детей наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств. Такие дети испытывают трудности адаптации вследствие различных биосоциальных причин. При своевременном оказании системы коррекционно-педагогической и медицинской помощи возможно частичное, а иногда и полное преодоление данного отклонения в развитии [21, 26].

Патогенетической основой симптомов является перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС) и ее резидуально-органическая недостаточность, на что указывают в своих исследованиях Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская. ЗПР может быть обусловлена и функциональной незрелостью ЦНС [98].

Задержки развития могут быть вызваны разными причинами: внутриутробным поражением ЦНС в легкой форме, различными родовыми травмами, недоношенностью, инфекционными и хроническими соматическими заболеваниями. Этиология ЗПР связана не только с биологическими, но и с неблагоприятными социальными факторами. К ним относится ранняя социальная микросреда и влияние длительных психотравмирующих ситуаций.

Выделяется четыре клинико-психологических синдрома, которые определяют недостатки познавательной деятельности и обуславливают Трудности в обучении детей с ЗПР обуславливают и выделяют четыре клинико-психологических синдрома, которые определяют недостатки познавательной деятельности [21]. М.С. Певзнер выделил следующие варианты ЗПР:

- психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей эмоционально-волевой сферы при сохраненном интеллекте (неосложненный гармонический инфантилизм);

- инфантилизм психофизический с недоразвитием познавательной деятельности;

- психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями;

- психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речевой функции [21].

Так же К.С. Лебединская предложила классификацию, которая отражает не только механизмы нарушения психического развития, но и их причинную обусловленность. Были выделены 4 основных клинических типа ЗПР на основе этого патогенетического принципа:

- конституционального генеза;
- соматогенного генеза;
- психогенного генеза;
- церебрально-органического генеза.

Эмоционально-волевая сфера при ЗПР конституционального происхождения находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста. Характерны преобладание повышенного фона настроения, игровой мотивации поведения, яркость и непосредственность эмоций при их поверхности и нестойкости, легкая внушаемость.

Длительная соматическая недостаточность различного генеза: хронические инфекции и аллергические состояния, врожденные и приобретенные пороки развития соматической сферы, в первую очередь сердца отмечается при ЗПР соматогенного происхождения.

Правильному формированию личности ребенка препятствуют неблагоприятные условия воспитания, (неполная или неблагополучная семья, психические травмы) это характерно для ЗПР психогенного происхождения.

Наличие легкой дисфункции головного мозга отмечается при ЗПР церебрально-органического происхождения. Значительная роль в формировании такого типа задержки значительная роль принадлежит нарушениям познавательной деятельности, обусловленным недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью и пониженной переключаемостью, а также дефицитарностью отдельных корковых функций.

Эмоционально-волевая незрелость у детей с ЗПР имеет возможность совмещаться с негрубыми нарушениями познавательной деятельности, речи, увеличенной истощаемостью и пресыщаемостью активного внимания. Это обусловлено замедленным темпом развития структур левого полушария, в первую очередь лобной и теменной областей, а еще внутрислошарных и межполушарных связей. Вследствие этого у ребенка ослаблен контроль и регуляция деятельности. Эмоционально-волевая незрелость выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, беспечности, преобладании игровых интересов. Мотивация деятельности определяется в основном стремлением к получению удовольствия [27].

Наиболее характерны для детей ЗПР повышенная утомляемость и истощаемость, собственно что имеет место быть в расстройствах внимания, слабости произвольной деятельности. Если не принимать во внимание возможностей ребенка, увеличивать учебную нагрузку, предъявлять повышенные требования, то велик риск нервно-психического срыва, расстройств сна и нарушения регуляции вегетативных процессов.

А.О. Дробинская, Н.Н. Фишман отмечают, что часто у таких детей выделяются признаки дисфункции регуляторных структур мозга, преимущественно диэнцефальных отделов мозгового ствола [98].

Последствия раннего органического поражения мозга или функциональная незрелость ЦНС обуславливают ряд отклонений, затрудняющих взаимодействие ребенка с окружающей средой, вследствие чего не формируется полноценная основа для дальнейшего развития высших психических функций.

Рассматривая психические особенности дошкольников с ЗПР, У.В. Ульяновская отмечает, что это дети с нереализованными возрастными вероятностями. Все основные психологические новообразования возраста у них формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие [21].

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР обуславливает оригинальность формирования их поведения, и личные особенности. Страдает сфера коммуникации. Коммуникативная деятельность этих детей отстают от нормально развивающихся детей. Так, исследования

Е.Е. Дмитриевой показали, что старшие дошкольники и младшие школьники с ЗПР не готовы к внеситуативно-личностному общению со взрослым. В отличие от своих нормально развивающихся сверстников они достигают лишь уровня ситуативно-делового общения.

Как отмечают Е.Н. Васильева, Г.Н. Ефремова, у таких детей отмечаются трудности в формировании нравственно-этической сферы - страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениям со сверстниками, эмоциональные контакты с близкими взрослыми могут быть нарушены, в нравственно-этических нормах поведения дети слабо ориентируются. Социальное развитие ребенка с ЗПР затруднено в формировании самосознания, самоощущения, системы «Я». В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте подобный ребенок безынициативен, его впечатления недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, затрудняется в осознании состояний других людей. Ребенок основе усвоенных норм и правил, не имеет возможность регулировать свое поведение, не готов к волевой регуляции поведения.

Отмечается не высокий уровень эмоционально-волевой готовности к обучению и социальным контактам. Ребенок не имеет возможности подчиниться правилам дисциплины, неспособен к длительным умственным нагрузкам.

Эмоционально-волевая сфера и ее недоразвитие проявляет себя при переходе ребенка с ЗПР к систематическому обучению и непосредственно в ходе него. В исследовательских работах М.С. Певзнер и Т.А. Власовой отмечается, что для детей с ЗПР свойственна, прежде всего, неорганизованность, не критичность, неадекватность самооценки. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и расположены к подражанию [27].

Дети с ЗПР отличаются несамостоятельностью, непосредственностью, не умеют целенаправленно выполнять задания, проконтролировать собственную работу. И как следствие для их деятельности свойственна не высокая продуктивность работы в условиях учебной деятельности, неустойчивость внимания при не высокой работоспособности и низкая познавательная активность, но при переключении на игру, соответствующую эмоциональным потребностям, продуктивность увеличивается. Незрелость эмоционально-волевой сферы у детей с ЗПР считается одним из факторов, тормозящим развитие познавательной деятельности из-за несформированности мотивационной сферы и не высокого уровня контроля.

Дети с ЗПР испытывают трудности активной адаптации, что мешает их эмоциональному комфорту и равновесию нервных процессов: торможения и возбуждения. Эмоциональный дискомфорт понижает активность познавательной деятельности, побуждает к стереотипным действиям. Изменения эмоционального состояния и вслед за этим познавательной деятельности доказывает единство эмоций и интеллекта.

Таким образом, возможно отметить ряд значительных особенностей, свойственных для психического развития детей с ЗПР: незрелость

эмоциональноволевой сферы, органический инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность,

предлапложенность к аффективным вспышкам. Отмечается, что дети с задержкой психического развития имеют потенциальные возможности усвоения программного материала, но для этого необходимо создать адекватные психофизическому развитию этих детей условия обучения, которые способствуют повышению уровня обучаемости и социальной адаптации. Обучаемость, под которой понимают умственные способности к

усвоению знаний, представляет собой систему познавательных свойств личности, среди которых творчество играет особую роль, так как это один из путей, ведущий к познанию и освоению детьми окружающего мира .

В своих работах Л.С. Выготский отмечал, что творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, этот опыт представляет материал, которым располагает воображение. У детей с задержкой психического развития этот опыт меньше, чем у нормально развивающихся школьников, у них снижена познавательная активность, ограничен (гораздо беднее, чем у нормально развивающихся детей того же возраста) запас общих сведений об окружающем, недостаточно сформированы пространственные и временные представления, бедный словарный запас, снижена потребность в общении, недостаточная целенаправленность, не замечают своих ошибок, недостаточно распознают эмоциональные переживания, не могут адекватно оценить результат .

В исследованиях Т.В. Егоровой, П.Б. Шошина и Л.И. Переслени отмечаются замедление приема и переработки сенсорной информации, снижение объема кратко и долговременной памяти. Все это влияет на

приобретение необходимого опыта для развития полноценного
творческого воображения.

Трудности реализации образа в соответствии с замыслом обусловлены

недостаточной сформированностью аналитико-синтетической деятельности мышления наглядно-действенного и наглядно-образного, дети с задержкой психического развития при анализе предмета или явления называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью, что затрудняет построение и восприятие целостного образа, испытывают трудности в построении взаимосвязей между предметами и явлениями. Присущая этим детям монотонность, однообразие и неосознанность деятельности влечет за собой стереотипность и подражательность образных действий.

У детей с задержкой психического развития, отмечается недостаточность сенсомоторной координации, общая моторная неловкость, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость.

Особенности внимания детей с задержкой психического развития, его неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения, отражаются в неверном понимании задания в связи с этим смысл происходящего утрачивается, и дети не в состоянии выразить творчески ту или иную ситуацию.

У детей с задержкой психического развития наблюдается отставание в формировании навыков общения, эти дети предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не общаются друг с другом. В творчестве это проявляется, как

неумение взаимодействовать в группе и полноценно отражать сюжет, дети скованы, напряжены, не уверены в себе, в своих возможностях .

Таким образом, творческие способности у детей с задержкой психического развития формируются со значительным запаздыванием и имеют качественное своеобразие .

Их формирование зависит от развития психических и физических функций, но это связь взаимообусловлена, с одной стороны, творчество зависит от качества сформированности восприятия, памяти, мышления, речи, с другой - оно способствует развитию этих процессов, создавая основу для образных действий .

Анализ психологической и специальной литературы положен в основу организации исследования творческих способностей детей с задержкой психического развития .

Рассмотрев варианты развития детей с ЗПР, мы остановили выбор на художественно-творческих способностях .

На занятиях с детьми, имеющими отстающее развитие, необходимы применение наглядного материала и частая смена видов деятельности . Особый акцент делается на активизации методов и форм учебно-воспитательного процесса, задачей которого является формирование у учащихся положительной и устойчивой мотивации к учебной деятельности [12]. Подобная мотивация побуждала бы школьников к систематической учебной работе, способствовала бы развитию познавательной активности, при высоком уровне которой учащиеся выходят на самовоспитание, саморазвитие и самосовершенствование. Обследования и наблюдения за развитием детей с ЗПР показывают, что пение, музыка и рисование могут оказать большое влияние на физическое, интеллектуальное и музыкальное развитие детей. В процессе обследований художественных возможностей и

особенностей детей с ЗПР было установлено следующее [12, 17]:

1) часто дети с ЗПР имеют хорошие музыкальные, певческие и изобразительные данные;

2) в процессе обучения дети с ЗПР могут хорошо развиваться и к окончанию школы достигнуть значительных успехов в творческой деятельности ;

3) особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой

сферы детей с ЗПР требуют от учителя большого методического мастерства,

индивидуального подхода к ученикам, значительной детализации учебного материала на уроке, широкого применения наглядности и частого повторения изучаемого словесного и наглядного материала .

Выводы по первой главе

1. Анализ литературы показал, что проблема познания сути творчества сложна и многогранна. Существуют различные определения понятия «творчество», каждое из которых отражает специфику подхода к пониманию этого феномена. Однако бесспорным и очевидным является тот факт, что сущность творчества вообще и художественного в частности, проявляет себя в творческих продуктах: идеях, поведении, материальных объектах, отличающихся принципиальной новизной.

В научной литературе подчеркиваются две стороны процесса творчества: объективная, которая определяется его конечным результатом, и субъективная, которая определяется самим процессом творчества, даже если конечный продукт не обладает социальной значимостью.

Исследуя состояние проблемы художественного творчества, мы пришли к выводу, что она является одной из наименее разработанных областей современного научного знания.

Нами рассмотрены различные подходы к проблеме этапности педагогического и художественного творчества и выявлена специфика каждого из них.

2. Что же касается общего определения понятия «способности», то считается, что способности – это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

Исходя из анализа различных подходов к классификации способностей и анализа сущности художественного творчества, мы предлагаем следующее определение художественно-творческих способностей: художественнотворческие способности - это индивидуальные психологические свойства личности, реализующиеся специализированными функциональными системами головного мозга и которые при благоприятных условиях определяют успешность освоения и продуктивность выполнения деятельности, связанной с созданием новых художественных образов и смыслов.

Конкретные способности наиболее успешно развиваются в процессе выполнения человеком той деятельности, для которой они нужны. Следовательно, художественно-творческие способности развиваются наиболее эффективно в процессе выполнения художественно-творческой деятельности.

Переход творческих способностей учащихся на новый более высокий уровень происходит при вовлечении учащихся в выполнение творческой деятельности оптимальной трудности, требующей высокой активности

мышления. Таким образом, деятельность является одним из главных факторов их развития.

Условиями и предпосылками развития творческих способностей является социально-индивидуальная среда, которая благоприятствует развитию данных способностей. При анализе способностей не менее важное значение приобретает изучение отдельных свойств личности, так их взаимообусловленность характеризует многосторонность индивидуальности и способности проявления личности. Таким образом, творческие способности учащихся – это синтез индивидуальных свойств и способностей личности, характеризующий их соответствие требованиям конкретного вида творческой деятельности.

3.Обследования и наблюдения за развитием детей с ЗПР показывают, творческие способности у детей с задержкой психического развития формируются со значительным запаздыванием и имеют качественное своеобразие.

Пение, музыка и рисование могут оказать большое влияние на физическое, интеллектуальное и музыкальное развитие детей. В процессе обследований художественных возможностей и особенностей детей с ЗПР было установлено следующее :

- часто дети с ЗПР имеют хорошие музыкальные, певческие и изобразительные данные;
- в процессе обучения дети с ЗПР могут хорошо развиваться и к окончанию школы достигнуть значительных успехов в творческой деятельности ;
- особенности развития детей с ЗПР требуют от учителя большого методического мастерства, индивидуального подхода к ученикам,

значительной детализации учебного материала на уроке, широкого применения наглядности и частого повторения изучаемого словесного и наглядного материала.

Глава II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

2.1. Опыт работы по развитию художественно-творческих способностей детей в специальной школе-интернате

Как уже отмечалось, в настоящее время имеет место большой интерес ученых к проблемам развития творчества у детей, в том числе изобразительного. Ведь именно детский возраст является сенситивным для развития креативного мышления.

В современных педагогических и психологических исследованиях доказывается необходимость занятий творчеством для умственного и эстетического развития детей, особенно для детей с задержкой психического развития.

Творчество в широком смысле — это деятельность, направленная на получение чего-то нового, неповторимого, и поэтому основным показателем творчества является новизна его результата (художественное произведение, идея, механический прибор и т. п.).

Среди различных видов деятельности дети отдают предпочтение изобразительному искусству, как наиболее интересному и занимательному. Особенно любимым является рисование. Благодаря своей доступности, наглядности и конкретности выражения оно приближается к игре.

Рисование как форма деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов и в связи с этим его следует считать важным фактором формирования личности. Кроме того, согласно взглядам Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и других видных отечественных психологов, психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе какой-либо деятельности.

Процесс обучения и развития творчества детей с задержкой психического развития включает себя:

- широкий подход к решению проблемы — педагог должен сделать естественный процесс жизни и деятельности детей творческим, познавательным, создать ситуации для проявления у детей креатива;
- организацию интересной, содержательной жизни ребенка в учебном учреждении и семье, обогащение его яркими впечатлениями, обеспечение эмоционального интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом для работы воображения (наблюдения, занятия, игры, посещение театра и т. д.). Этот опыт создается всей системой жизнедеятельности ребенка (наблюдения, занятия, игры, общение, а также посещение культурно-массовых мероприятий);
- общение с искусством. При правильном влиянии взрослых ребенок понимает смысл искусства, изобразительно-выразительные средства и их подчиненное значение. А на этой основе он лучше осознаёт и собственную деятельность;
- комплексное и системное использование методов и приемов, ведущее значение среди которых имеют предварительное наблюдение,

создание проблемных ситуаций, выявляющих задачу, и отсутствие готовых средств их разрешения;

- предложение действенных мотивов, подведение детей если не к самостоятельной постановке, то к принятию задачи, поставленной взрослым. Создание атмосферы творчества во многом зависит от общей культуры педагога. Доброжелательное отношение, проявление интереса к деятельности ребёнка крайне важны для развития его творческого потенциала.

Процесс развития творчества должен проходить в форме обучения, которая ориентирована на развитие творческих способностей. В процессе обучения формируются навыки, вариативные, гибкие умения, развивающие способности, которые позволяют ребёнку реализовать какой-либо замысел. Важно учитывать индивидуальные особенности ребёнка. Также уделять внимание и темпераменту, и характеру, и особенностям психических процессов, и настроению ребёнка.

В работе по развитию творческого потенциала у детей с задержкой психического развития применяются следующие приемы и методы:

- использование произведений изобразительного искусства разных видов и жанров, для развития эстетического восприятия;
- сенсорное обследование предметов для обогащения сенсорного опыта ребёнка;
- «вживание в образ» для передачи настроения, характера персонажа;
- синтез искусств (музыки, художественной литературы, изобразительного искусства) для включения слухового, зрительного, тактильного анализаторов;
- создание вариативных ситуаций для предоставления возможности самостоятельного выбора и развития креативного мышления;
- игровые приемы, как наиболее приемлемые и интересные для детей;

- вопросы, объяснение задания, ориентирование на творчество, применение опорных элементов (тема, идея), организующих работу воображения;
- рассказы детей о своем замысле, анализ и оценка детьми своих работ с учетом мнений каждого ребенка.

Как правило, дети выражают свои чувства и эмоции, которые испытывают в данный момент, через творческую деятельность: рисование, лепка, вырезание, наклеивание, конструирование и т. п.

В процессе грамотно организованных занятий по изобразительной деятельности у детей развиваются наблюдательность, воображение, зрительная память, фантазия, а также формируются и уточняются многие представления, которые служат основой для усвоения знаний, получаемых в общем процессе обучения. Достаточный объем знаний и представлений позволяет детям полноценно познавать окружающий мир.

Большой частью дети создают свои творческие работы по наглядному образу или по памяти. Наличие такого рода представлений дает пищу работе воображения. Формируются эти представления в процессе непосредственного познания объектов, изображениях, в играх, на прогулках, специально организованных наблюдений и т. п. О многом дети узнают из рассказов, из художественной литературы, из живописи и других наглядных изображений. В процессе этой деятельности обогащается словарный запас детей, формируется связная речь, уточняются их представления о свойствах и качествах предметов.

Занимаясь рисованием, лепкой, аппликацией дети познают различные материалы (бумагу, краски, глину, мелки и др.), знакомятся с их свойствами, возможностями, приобретают навыки работы с ними, а также осваивают опыт работы с некоторыми инструментами (карандаш, кисть, ножницы и т. д.), что способствует формированию графомоторных навыков, развитию мелкой моторики и интеллекта.

Познание предметов и их свойств, приобретаемое действенным путем, закрепляется в сознании. Качества той или иной формы, величина, цвет становятся не только признаками отдельных, определенных предметов, но и обобщаются в понимании детей как присущие многим предметам, они узнают и называют их.

На творческих занятиях у детей закрепляются названия форм, цветов и их оттенков, пространственных обозначений, что способствует обогащению словаря. Высказывания детей в процессе наблюдений предметов и явлений, рассматривании иллюстраций, картин положительно влияют на формирование фразовой речи.

Детское творчество имеет общественную направленность. Ребенок рисует, лепит, поёт, танцует, рассказывает стихи не только для себя, но и для окружающих. Ему хочется донести до окружающих свою значимость.

Детям очень важно отношение взрослых, сверстников к их деятельности. Они чутко реагируют на замечания товарищей, оценку педагога. Похвала ребенка радует (о том, что его работа отмечена педагогом, ребенок рассказывает всем), а отрицательная оценка огорчает. Поэтому использовать похвалу и порицание нужно осторожно: если все время хвалить ребенка, у него могут сформироваться излишняя самоуверенность, зазнайство, и наоборот, если постоянно говорить ребенку, что он плохо что-либо сделал, можно выработать прочное отрицательное отношение к творчеству.

Для развития творческого потенциала детей с задержкой психического развития используются ниже перечисленные техники:

- рисования пальчиками;
- рисования ладошкой;
- компьютерных технологий;
- рисования на доске фломастерами, мелками;
- рисования на асфальте цветными мелками;
- оттиск губки;

- оттиск кубиков (кубик, трапеция, круг и т. д.);
- восковые мелки + акварель;
- свеча + акварель;
- печать по трафарету;
- кляксография;
- набрызг;
- отпечатки листьев и других предметов живой природы;
- акварельные мелки;
- батик;
- лепка из пластилина и природных материалов, крупы;
- аппликации из различных видов бумаги, картона и др.

Таким образом, творчество содействует развитию сенсорной сферы, наглядно-образного мышления, речи, воображения, мелкой моторики. В процессе создания своего продукта ребенок вспоминает те образы и события, которые для него особо значимы, при этом вновь испытывает положительные эмоции.

Творчество является обязательным элементом гармоничного развития личности ребёнка. По мере взросления, становления личности творчество может стать основной для выбора профессиональной деятельности.

Конкретную роль в развитии художественно-творческих способностей детей с задержкой психического развития, технологий в профилактике, формировании учебной деятельности младших школьников с ЗПР и коррекции ее недостатков имеют игры .

Таким образом, творческие способности у школьников с задержкой психического развития формируются со значительным запаздыванием и имеют качественное своеобразие.

Их формирование зависит от развития психических и физических функций, но это связь взаимообусловлена, с одной стороны, творчество зависит от качества сформированности восприятия, памяти, мышления, речи,

с другой — оно способствует развитию этих процессов, создавая основу для образных действий.

2.2. Характеристика опытно-экспериментальной работы и анализ ее результатов

Цель эмпирического исследования: определить особенности развития творческих способностей учащихся специальной школы-интерната.

Выборка исследования была представлена: детьми младшего школьного возраста 9 - 10 лет в количестве 12 человек, имеющими нормальный ход психического развития, из них: 5 мальчиков и 7 девочек, обучающимися в Костанайской специальной школе-интернате № 2. А также в исследовании принимали участие дети того же возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в количестве 10 человек, из них 6 мальчиков и 4 девочки, обучающиеся в названной школе-интернате г. Костанай.

Исследование проводилось на базе «Костанайской специальной школы-интерната № 2 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области.

В школе обучаются 103 ребенка. Из 26 сирот и 77 детей, оставшихся без попечения родителей.

Материально-техническая база школы-интерната позволяет успешно осуществлять учебно-воспитательный процесс.

Школа имеет хорошую оснащенность. Располагает учебными кабинетами, согласно требованиям государственного стандарта. Имеются 5 предметных кабинетов для учащихся начальных классов, компьютерный класс, 3 сенсорные комнаты, 3 кабинета русского языка и чтения, 3 кабинета математики, кабинет географии, кабинет логопедии оборудованный современным тренажером, кабинет казахского языка, кабинет естествознания,

кабинет музыки и пения, спортзал, актовый зал, кабинет психолога, кабинет социального педагога, кабинет СБО, кабинет «Рабочие кухни», 3 мастерские столярного дела, 3 – швейного дела.

Все кабинеты оснащены наглядным и дидактическим материалом. Кабинеты оборудованы в соответствии с профилем учебных дисциплин, оснащены современной мебелью. Весь наглядный и методический материал систематизирован по темам, классам, по урокам, имеются перспективные планы по оформлению и оборудованию кабинетов.

Медицинское обслуживание воспитанников осуществляется штатными работниками медицинского блока. Медицинский штат состоит из: 9 сотрудников из них 6 имеют высшее образование, 5 высшую квалификационную категорию. Среди них: врач педиатр, психиатр, врач стоматолог.

Административный аппарат включает должности директора и трех заместителей. В школе работает социальный педагог и психолог.

Миссия организации - социализация и адаптация детей в обществе, поддержка лиц с ограниченными возможностями в развитии.

Штатную численность школы составляет 204 ставки (138 сотрудников).

Характеристика педагогических кадров: воспитателей – 33, в т. ч. с высшим образованием – 32; средне специальным – 1; с высшей категорией – 10; первой категорией – 5; второй категорией – 6; без категории – 12; педагогов дополнительного образования – 8.

В логике исследования выделялись три этапа:

1 этап — подготовительный — определение цели и задач

исследования, выбор методик исследования;

2 этап — основной — проведение обследования учащихся

по отобранным методикам, математическая обработка результатов;

3 этап — обобщающий — обобщение полученных результатов, выводы о результатах исследования, подготовка презентации.

Все задания предъявлялись детям индивидуально. В качестве экспериментального материала были взяты методики, адаптированные, согласно возрастной категории.

Мы выбрали и использовали следующие диагностические методики:

- **тест «Свободный рисунок»** (авторы: Г.А. Урунтасова, Ю.А. Афонькина, Л.Ю. Субботина);
- **методика «Придумай рассказ»** (автор: А.К. Бондаренко);
- **тест «Круги».**

Задание №1 - тест «Свободный рисунок», предложенный авторами Г.А. Урунтасовой, Ю.А. Афонькиной, Л.Ю. Субботиной.

Направлен на определение уровня развития творческого воображения
Материал: лист бумаги, набор фломастеров.

Инструкция: «Придумай и нарисуй что-нибудь необычное» На выполнение задания отводилось 4 минуты.

Оценка рисунка ребенка производится в баллах по следующим критериям:

10 баллов - ребенок за отведенное время придумал и нарисовал нечто оригинальное, необычное, явно свидетельствующее о незаурядной фантазии, о богатом воображении. Рисунок оказывает большое впечатление на зрителя, его образы и детали тщательно проработаны.

8-9 баллов - ребенок придумал и нарисовал что-то достаточно оригинальное и красочное, хотя изображение не является совершенно новым. Детали картины проработаны неплохо.

5-7 баллов - ребенок придумал и нарисовал нечто такое, что в целом является не новым, но несет в себе явные элементы творческой фантазии и

оказывает на зрителя определенное эмоциональное впечатление. Детали и образы рисунка проработаны средне.

3-4 балла - ребенок нарисовал нечто очень простое, неоригинальное, причем на рисунке слабо просматривается фантазия и не очень хорошо проработаны детали.

0-2 балла - за отведенное время ребенок так и не сумел нечего придумать и нарисовал лишь отдельные штрихи и линии.

Каждое задание начиналось с определения его цели, которая направляла сознание детей на предстоящую работу, вызывала интерес к заданию. Так, предлагая материал ребенку, мы спрашивали: «Ты любишь рисовать? Придумай и нарисуй что-нибудь необычное».

Задание №2 - методика «Придумай рассказ».

Автор: А.К. Бондаренко.

Направлена на диагностику творческого воображения.

Инструкция: «Придумай рассказ о ком или о чем-либо».

Оценка результатов.

Воображение ребенка в данной методике оценивается по следующим признакам.

1. Скорость придумывания рассказа.

- Необычность, оригинальность сюжета рассказа.
- Разнообразие образов, используемых в рассказе.
- Проработанность и детализация образов, представленных в рассказе.
- Впечатлительность, эмоциональность образов, имеющих в рассказе.

По каждому из названных признаков рассказ может получить от 0 до 2 баллов в зависимости от того, насколько в нем выражен тот или иной признак из перечисленных выше. Для выводов об этом используются следующие критерии.

По первому признаку рассказ получает **2 балла** в том случае, если ребенку удалось быстро справиться с заданием. **1 балл** рассказу ставится тогда, когда на придумывание рассказа затрачено достаточно много времени. **0 баллов** по данному признаку рассказ получает, если за длительное время ребенок не смог ничего придумать.

Необычность, оригинальность сюжета рассказа (второй признак) оценивается так.

Если ребенок просто механически пересказывает то, что он когда-то видел или слышал, то его рассказ по данному признаку получает **0 баллов**.

Если ребенок привнес в виденное или слышанное им что-либо новое от себя, то рассказ получает **1 балл**.

Наконец, если сюжет рассказа полностью придуман самим ребенком, необычен и оригинален, то он получает **2 балла**.

По критерию «разнообразие образов, используемых в рассказе» (третий признак) рассказ получает **0 баллов**, если в нем с начала и до конца неизменно говорится об одном и том же, например, только о единственном персонаже (событий, вещи), причем с очень бедными характеристиками этого персонажа.

В **1 балл** по разнообразию используемых образов рассказ оценивается в том случае, если в нем встречаются два-три разных персонажа (вещи, события), и все они характеризуются с разных сторон.

Наконец, оценку в **2 балла** рассказ может получить лишь тогда, когда в нем имеются четыре и более персонажа (вещи, события), которые, в свою очередь, характеризуются рассказчиком с разных сторон.

Оценка проработанности и детализации образов в рассказе (четвертый признак) производится следующим способом.

Если персонажи (события, вещи и т.п.) в рассказе только называются ребенком и никак дополнительно не характеризуются, то по данному признаку рассказ оценивается в **0 баллов**.

Если, кроме названия, указываются еще один или два признака, то рассказу ставится оценка в **1 балл**.

Если же объекты, упомянутые в рассказе, характеризуются тремя и более признаками, то он получает оценку **2 балла**.

Впечатлительность и эмоциональность образов в рассказе (пятый признак) оценивается так. Если образы рассказа не проникнуты никакими эмоциями со стороны самого рассказчика, то рассказ оценивается в **0 баллов**.

Если у самого рассказчика эмоции едва выражены, а слушатели также слабо эмоционально реагируют на рассказ, то он получает **1 балл**.

Наконец, если и сам рассказ, и его передачи рассказчиком достаточно эмоциональны и выразительны и, кроме того, слушатель явно заряжается этими эмоциями, то рассказ получает высшую оценку - **2 балла**.

Задание №3 - тест «Круги».

Направлен на изучение индивидуальных особенностей невербальных компонентов творческого воображения.

Экспериментальный материал: бланк с 10 кругами (диаметр каждого - 3 см);

Описание методики: Испытуемому предлагается бланк с кругами и дается задание нарисовать как можно больше предметов или явлений, используя круг как основу.

Инструкция: «У тебя на листе даны 10 кругов. Нарисуй любые предметы, используя эти круги». Для обработки результатов теста использовались 3 показателя: скорость, гибкость и оригинальность творческого воображения.

Для определения скорости подсчитывается общее количество рисунков.

Для определения гибкости рисунки группируются следующим образом:

а) рисунки, изображающие природу, те предметы, вещи, явления, которые существуют без вмешательства человека («Природа»);

б) предметы, которые человек изготавливает и использует в хозяйстве, т.е. предметы быта, домоводства (Быт»);

в) предметы, используемые в научно-технической деятельности («Наука и техника»);

г) предметы, используемые в спортивных занятиях («Спорт»)

д) предметы, которые не имеют практической ценности, используются для украшения (сюда же относятся рисунки, которые невозможно идентифицировать).

Все рисунки испытуемого распределяются по указанным группам, затем подсчитывается количество переходов между группами. Это и является показателем гибкости образного воображения.

Анализ рисунков по тематике дает представление о насыщенности памяти образами и понятиями из тех или иных областей, а также о степени легкости актуализации различных образов.

За оригинальные можно принять только те рисунки, которые встречаются в группе 1-2 раза. Оригинальные рисунки можно разделить на 3 группы:

а) воплощающие образы редко встречающихся и редко вспоминающихся предметов и явлений;

б) несуществующие предметы и явления;

в) редко актуализирующиеся вне познавательной деятельности понятия, образы, зрительные представления.

Анализ результатов:

1-4 балла: Задания выполнялись медленно, ребенок рисовал не по инструкции, рисунки конкретные, из категории «Быт», не использованы все круги.

5-7 баллов: задание выполнялось достаточно быстро, ребенок использовал несколько кругов для изображения предметов, присутствуют рисунки обобщающего характера, расширены категории, использовано большее количество кругов.

8-10 баллов: задание выполнялось быстро, ребенок выполнил задание по инструкции, присутствуют конструктивные рисунки.

Анализ констатирующего эксперимента показал, что Задание №1 «Свободный рисунок» дети выполняли с удовольствием. Не все дети сразу приступили к работе Сема А., Валера Ж. и Рома У. просили повторить инструкцию, а потом долго думали, что нарисовать. На основании анализа рисунков было установлено, что все дети успешно справились с заданием, т.е. нарисовали рисунки, но в силу своих специфических особенностей развития половина испытуемых просто рисовала реальные предметы (елка, дом, рисунок семьи), а не «что-то интересное» согласно инструкции. У 8 человек в рисунках не наблюдалось ничего нового, но присутствовали явные элементы творческой фантазии и оказывали на зрителя определенное эмоциональное впечатление (например, Яна Г. изобразила цветочную принцессу, у которой ножки всегда спрятаны в траве.). Детали изображения проработаны плохо. Это можно объяснить нарушениями мелкой моторики, невнимательностью, т.к. у детей неустойчивое внимание и они легко отвлекаются от работы, а также быстрой утомляемостью. У 7 человек рисунки оказались простые, неоригинальные, причем на рисунке слабо просматривается фантазия и не очень хорошо проработаны детали (например, Надя Д. нарисовала кровать в пустом пространстве).

В ходе эксперимента было установлено, что дети чаще используют теплые тона (желтого, оранжевого, розового, красного, малинового, бордового, коричневого). Этим они проявляют свое отношение к изображаемому предмету, стараясь его украсить, выделить. Но цвета не всегда адекватно соотносятся с цветами реальных предметов. Например, Ксюша Ю. изобразила оранжевого песика с фиолетовыми ушами.

Все рисунки оречевлялись детьми, т.е. при изображении предмета ребенок говорил, что он рисует. Большинство детей рассказывало сюжет

своего рисунка, например, Ксюша Ю. рассказывала, что она рисует папу и маму, которые пошли гулять с собачкой.

Задание №2. С этим заданием справились не все дети. Рома У. не справился с заданием, а Сема А. и Алена Р. сказали одно предложение, в котором описывалось одно обыденное действие, например Алена Р. Придумала рассказ «Я помогаю маме выносить мусор». Все дети выполнили задание за отведенное время.

На основании рассказов детей было установлено, что осознанность, т.е. наличие главной идеи рассказа, присутствует не во всех работах. Воссоздающий сюжет, состоящий из одной линии присутствует только у 6 человек. Сюжет в рассказах развивается в основном не в логической последовательности. Рассказы не имеют определенной композиции, либо это просто перечисление действий «Папа готовил обед, потом поужинали и пошли гулять, полили цветы, потом учили азбуку...», либо просто набор грамматически неправильных словосочетаний, например, «мама и папа, родились птенцы, он вырос быстро попрыгали, попищали и выпали...». В 5 рассказах присутствует эмоциональное описание героев (плохой кот; Аня выросла большая, добрая, красивая и умная; злой паук). Во всех работах присутствовала только косвенная речь, прямая речь и диалоги не использовались. Предложения агроматичны, т.к. почти у всех испытуемых нарушено фонематическое восприятие, у одного ребенка не сформирована связная речь.

Задание №3. С заданием справились не все дети. Рома У. с заданием не справился. Леша Б. и Яна Г. Выполнили задание не до конца, т.к. дети утомились. В основном испытуемые изображали предметы быта (морковка, дверь, телефон, стол, стул и т.д.). Сема А. проставил во всех кружках цифры и пояснил, что это фишки. Так же присутствовали работы, где были изображены портрет семьи, площадь, цветочная поляна. Все рисунки имели яркий вид, присутствовали такие цвета, как красный, синий, желтый оранжевый, только

один рисунок был выполнен черным карандашом. Задание дети выполняли с интересом, но не все действовали по инструкции. 50% детей использовали не все круги, т.е. выполнили задание не до конца, т.к. к этому времени уже утомились. В момент проведения эксперимента дети были адекватны и находились в спокойном состоянии.

Для аналитической обработки результатов исследования были определены три уровня развития творческих способностей.

Низкий уровень 0-15 баллов: сюда мы отнести детей, которые получили по всем заданиям низкий балл, либо вообще не справились с заданиями. Испытуемые этого уровня выполняли задания медленно, действовали не по инструкции, часто отвлекались. У детей данного уровня наблюдалась снижение работоспособности. В рассказах, которые дети сочиняли, не использовалось разнообразие образов, с начала и до конца в них говорилось об одном и том же персонаже, причем с очень бедными характеристиками этого персонажа. Образы в рассказах не проникнуты никакими эмоциями со стороны рассказчика, дополнительно образы не характеризуются. В рисунках нет ничего оригинального, слабо просматривается фантазия и не очень хорошо проработаны детали, либо рисунок вообще состоит из отдельных штрихов и линий. У них снижена скорость выполнения ряда перцептивных операций, что приводит к бедности и слабой дифференциации образов и представлений. Также отмечается слабая сформированность сенсорных эталонов, образной сферы в целом, которая проявляется в ограниченности круга представлений, их схематичности и элементах стереотипии. У детей данного уровня наблюдается речевая инактивность, затруднения при развернутом высказывании, неустойчивость внимания, неумение его распределять.

Средний уровень 15-24 балла: Испытуемые этого уровня работали так же медленно, но улаживались в отведенное на задание время. Рассказы были не придуманные, а пересказывались увиденные или услышанные факты, но

дети привносили в них что-то новое от себя, т.е. оперировали образами. В рассказах встречались 2-3 разных персонажа, и все они характеризовались с разных сторон. Наблюдалась речевая активность, но текст был между собой не связан грамматически и логически. Эмоциональная сторона рассказа слабо выражена. В рисунках нет ничего, что в целом является новым, но сам рисунок несет в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает на зрителя определенное эмоциональное впечатление. Детали и образы рисунка проработаны средне.

Высокий уровень 25-30 баллов: Испытуемые этого уровня быстро справлялись с заданиями. Рассказы были полностью придуманы детьми, все сюжеты вымышленные. Иногда наблюдались смысловые ошибки. В рассказах фигурируют 4 и более персонажей которые, в свою очередь, характеризуются рассказчиком с разных сторон. Сами рассказы достаточно эмоциональны и выразительны. Рисунки детей оригинальные, необычные, явно свидетельствующее о незаурядной фантазии, о богатом воображении. Их образы оказывают большое впечатление, детали тщательно проработаны. Использовано достаточно большое количество цветов, все они обоснованы. Дети с удовольствием комментировали свои рисунки. Все задания выполняли по инструкции. При необходимости дети уточняли некоторые моменты. Внимание детей было сосредоточено на протяжении всего эксперимента. Дети легко шли на контакт.

Полученные результаты исследования в группе младших школьников, имеющих нормальный ход психического развития, представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 - Уровень развития творческих способностей учащихся с нормальным ходом психического развития

Как видно из рисунка 2, только 25% (3 человека) учащихся с нормальным ходом психического развития имеют высокий уровень развития творческих способностей. Большая часть обследуемых данной группы – 58% (7 человек) - имеют средний уровень развития творческих способностей. Лишь 17% (2 человека) обнаружили низкий уровень развития творческих способностей.

Полученные результаты исследования уровня развития творческих способностей детей с ЗПР представлены на рисунке 3.

На рисунке 3 видно, что высокий уровень развития творческих способностей в группе детей с ЗПР показал лишь 1 человек (10%). 50% (5 человек) имеют средний уровень развития творческих способностей. 4 человека (40%) детей проявили низкий уровень развития творческих способностей.



Рисунок 3 – Уровень развития творческих способностей учащихся с ЗПР

Результаты сопоставительного анализа обеих обследуемых групп детей представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты сравнительного анализа обследуемых групп

Группы детей	Уровни развития творческих способностей		
	высокий	средний	низкий
дети с нормальным развитием (%)	25	58	17
дети с ЗПР (%)	10	50	40

Таким образом, результаты исследования в группе детей с ЗПР свидетельствуют о том, что они не готовы к творческой деятельности, не могут проявить оригинальности, гибкости, беглости, что можно объяснить уровнем психического развития. Также дети не могут предложить конкретные названия к рисункам, созданным ими, они не могут объяснить, почему они создали такой рисунок.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующий вывод, что количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что творческое воображение младших школьников с задержкой психического развития находится на низком уровне. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне развития творчества у детей. Дети в большинстве случаев не могут самостоятельно создавать новые образы, которые должны реализовываться в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Это связано с малым, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, накопленным опытом и с ограниченным запасом знаний об окружающем мире. Что в свою очередь может быть связано с низкой познавательной активностью.

Так же на результаты повлиял диагноз - ОНР I-II уровней. У этих детей недостаточно сформированы пространственные и временные представления, бедный словарный запас, снижена потребность в общении, недостаточная целенаправленность, они не замечают своих ошибок, недостаточно распознают эмоциональные переживания, не могут адекватно оценить результат.

Причиной столь невысоких результатов, могут быть недостатки моторной сферы и психики данного контингента детей, недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности мышления наглядно-действенного и наглядно-образного - при анализе предмета или явления, эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость детей с задержкой психического развития, а так же несформированность творческих способностей.

Результаты теоретического анализа литературы и эмпирического исследования послужили основанием для разработки психологопедагогических условий развития творческих способностей учащихся специальной школы-интерната.

1.3. Психолого-педагогические условия развития художественнотворческих способностей учащихся

Цель данного параграфа – выделить и теоретически обосновать комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности развития художественно-творческих способностей учащихся коррекционной школы-интерната. Во многих исследованиях доказано, что процесс только тогда будет успешен, когда будут соблюдены определенные условия (Ю.К. Бабанский, Н.М. Яковлева и др.)

Проанализировав немногочисленные экспериментальные исследования по вопросу воздействия различных факторов на формирование творческих способностей, мы выделяем следующие основные положения и некоторые предположения, которые и послужили основанием для организации данного исследования.

Во-первых, по мнению большинства исследователей, творческие способности поддаются развитию. Особенно эффективно их формирование в сензитивные периоды.

Во-вторых, для получения положительных результатов в формировании творческих способностей личности следует одновременно воздействовать не только на когнитивную, но и на все остальные сферы личности (мотивационную, эмоционально-волевою и т.д.). Кроме того, необходимым условием является активное, осознанное участие самой личности в создании мотивации к развитию своих творческих способностей.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что развитие творческой личности возможно в случае создания определенных педагогических условий. По мнению Я.А. Пономарева, комплекс таких условий начинается с создания ситуации, благоприятствующей решению творческой проблемы, и кончается

воспитанием необходимых способностей, созданием творческого климата и т.д.

В научной литературе имеются различные подходы к определению понятия «условия».

Более близким к теме нашего исследования является определение педагогических условий профессионально-творческой подготовки будущего учителя, данное Н.М. Яковлевой. В ее работах педагогические условия представлены как «совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, которые должны обеспечить достижение студентами» необходимого уровня профессионально-творческой подготовки [99,с.**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

В конечном итоге, под *педагогическими условиями* развития художественно-творческих способностей мы будем понимать *взаимосвязанный комплекс мер учебно-воспитательного процесса, который обеспечивает переход личности на более высокий уровень развития творческих способностей как важной составной части процесса профессиональной подготовки студентов вуза.*

Исследователи выделяют и классифицируют педагогические условия в зависимости от поставленных целей и задач, отмечая при этом, что только комплекс условий может дать положительный результат. Предлагаемые педагогические условия, поэтому, эффективнее действуют в комплексе, так как связаны общей целью: развить творческие способности учащихся. Структура комплекса условий представляется динамичной и развивающейся в зависимости от усложнения целей подготовки на каждом этапе. Изменения происходят, как правило, в составе элементов и в характере взаимодействия между ними, тогда как функциональная направленность остается неизменной.

В качестве теоретического основания выделения комплекса педагогических условий мы в полной мере использовали наработанные в педагогике и психологии варианты выделения условий в различных аспектах решения проблемы формирования и развития творческих способностей, а также труды отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблемами психологии творчества:

- 1) управление образовательным процессом (М.М. Поташник, В.П. Симонов и др.);
- 2) повышение качества обучения и воспитания (Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, Г.И. Щукина, А.В. Усова);
- 3) обеспечение эффективности различных подходов реализации профессиональной подготовки (В.Б. Бондаревский, А.А. Вербицкий, М.Е. Дуранов и др.);
- 4) закономерности, принципы и функции построения общепедагогической подготовки учителя (Н.Д. Никандров, Н.М. Яковлева);
- 5) педагогическое творчество, сущностные черты педагогического творчества, факторы и критерии развития творческих способностей (Л.В. Занков, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый, М.М. Поташник, В.А. Сластенин и др.)
- 6) педагогические технологии (М.Н. Берулава, П.Я. Гальперин, И.Я. Лернер и др.);
- 7) индивидуальный стиль деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.Ю. Посталюк и др.);

А также целый ряд исследований по другим проблемам.

Итак, с учетом названных выше оснований мы выделяем следующие психолого-педагогические условия, создание которых, по нашему мнению, способствует развитию художественно-творческих способностей:

- 1) создание на занятиях творческой среды, основными параметрами которой являются безоценочность, принятие, неопределенность, проблемность, реализуемые через сотворческое взаимодействие педагога и учащегося;
- 2) включение в процесс обучения системы творческих задач;
- 3) компетентность педагога в управлении творческим ростом личности ребенка с учетом природы ее индивидуальности.

Итак, творческие способности развиваются в деятельности, осуществляемой в определенных психолого-педагогических условиях. Дадим развернутую характеристику выделенных нами психологопедагогических условий.

1. Создание на занятиях творческой среды, основными параметрами которой являются безоценочность, принятие, неопределенность, проблемность, реализуемые через сотворческое взаимодействие педагога и учащегося.

Творческие способности проявляются в относительном отсутствии угрозы и принуждения от окружения и представляют собой восприятие, ответ, действие или общение личности, не принуждаемой другими и в непринужденной обстановке. Когда личность чувствует угрозу от окружения, она становится осмотрительной и заторможенной и боится свободно выражать свои идеи.

Гармоничное окружение имеет две необходимые характеристики: принятие и стимулирование. В благоприятных условиях для творчества одного

принятия окружением недостаточно, должно еще происходить стимулирование членов окружения друг другом (Г. Андерсен, М.И. Меерович, Л.И. Шрагина).

Для проявления творчества нужна свободная, непринужденная обстановка. Исследования показали, что мотивация достижений, соревновательная мотивация, мотивация социального одобрения блокируют самоактуализацию личности, затрудняют проявление ее творческих возможностей (М. Воллах, Н. Коган).

Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых, многовариантность обеспечивает возможность их нахождения.

В психологии синонимом понятию «комфортная психологическая среда» выступают понятия «психологический климат» и «психологическая атмосфера». Психологический климат является одной из характеристик коллектива, в которой на эмоциональном уровне отражаются складывающиеся в коллективе отношения, характер делового сотрудничества. К.К. Платонов разводит данные понятия: психологическая атмосфера – более динамичное явление, это преобладающие эмоциональные состояния в коллективе, отмеченные за сравнительно небольшой отрезок времени, вызванные подготовкой или проведением какого-либо конкретного дела [88].

В нашем исследовании мы под *творческой средой* будем понимать создание наиболее комфортных внешних условий, влияющих на развитие художественно-творческих способностей учащихся школы-интерната.

Мы исходим из того, что создание творческой среды, главным образом, зависит от носителя «спрессованного» человеческого опыта – педагога.

Творчество в практической деятельности педагога настолько разнообразно, что можно говорить о различных аспектах его проявления. Так, новизна может проявляться в нестандартных подходах к решению проблем; в разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных сочетаний; в эффективном применении имеющегося опыта в новых условиях; в совершенствовании, рационализации, модернизации известного в соответствии с новыми задачами; в удачном импровизировании на основе как точного знания и компетентного расчета, так и высокоразвитой интуиции; в умении видеть «веер вариантов» решения одной и той же проблемы; в умении трансформировать методические рекомендации, теоретические положения в конкретные педагогические действия.

Многочисленные технологии обучения, направленные на творческое развитие учащихся, вызывают необходимость наличия, наряду с педагогическими способностями, творческих качеств личности педагога. По мнению ученых (Е.С. Громов, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.А. Моляко, М.В. Прояев, М.М. Рубинштейн, Ю.Н. Кулюткин, Н.М. Яковлева и др.), педагогу-творцу присущи такие качества, как инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память, умение мобилизовать воспитанников, понимать, возбуждать и удовлетворять их интересы, профессиональное творческое мышление, внутренняя мотивация на творческую педагогическую деятельность, нетрадиционное личное мировоззрение, богатство фантазии и интуиции.

Критически осмыслив качества творческой личности педагога, выделяемые разными учеными, мы попытались выделить, на наш взгляд, наиболее значимые (рис. 4).

Если говорить о творческом педагоге-художнике, то такие качества, как эмоциональность, воображение (фантазия), артистизм, способность импровизировать, на наш взгляд, следует признать наиболее важными, поскольку, в отличие от многих других сфер, информативность в художественном обучении уходит на второй план, уступая место эмоционально-чувственному компоненту.

Немаловажным условием для проявления творческих способностей учащихся являются такие качества творческой личности педагога, как эмпатия и конгруэнтность.

Эмпатия – это способность постигать особенности эмоционального мира другого человека, проявляющаяся в форме сопереживания, сочувствия, понимания. Только тогда, когда педагог эмпатически понимает чувства и мысли, которые кажутся учащемуся такими ужасными, глупыми, сентиментальными или эксцентричными, только когда педагог понимает их и при этом принимает, - только тогда учащийся чувствует в себе свободу исследовать все укромные уголки своей индивидуальности.

При выражении своих чувств и эмоций педагог должен быть максимально искренним и правдивым.

Конгруэнтность предполагает, что педагог должен быть именно таким, какой он есть на самом деле, принимать свои настоящие чувства и настроения, быть «живым» человеком.

Основными параметрами творческой среды, наличие которых должен обеспечить педагог на учебных занятиях, являются: безоценочность, принятие, неопределенность и проблемность (Е.Л. Солдатова, Н.В.

Хазратова) [104].

Безоценочность подразумевает создание обстановки, в которой отсутствует внешнее оценивание. Оценивание педагогом учащегося с точки зрения собственной системы ценностей нередко воспринимается как угроза и приводит к защитной реакции. Но если суждения на основании общих мерок отсутствуют, то обучающийся становится более открытым своему опыту и начинает искать источник оценивания внутри себя.



Рис. 4. Качества личности, определяющие творческого педагога

Безоценочность не означает отсутствие реакции педагога на то, что сделал ученик, но эта реакция должна сохранять внутренний источник оценки обучающегося и не ставить его в зависимость от внешних сил [104].

Принятие – означает расположение к личности, имеющей безусловную ценность, независимую от ее состояния в данный момент, поведения или чувств. Это, безусловно, положительное отношение, оно не требует в качестве условия какой-то ценности, необходимой для проявления этого отношения [104].

Безоценочность и *принятие* обеспечивают психологическую безопасность личности в проявлении ее творческих способностей.

Проблемность и *неопределенность* творческой среды влияют на личностные и когнитивные изменения, на формирование дивергентного (продуктивного, творческого) мышления, результирующиеся в творческое развитие учащегося.

Осознание *проблемы* является толчком для развертывания творческого процесса. Иногда видение проблемы уже является открытием. Шопенгауэр тонко подметил, что «талант попадает в цель, которую никто не видит». Специфичность мыслительного процесса в условиях проблемности проявляется в самостоятельном раскрытии сущности познаваемых явлений.

Неопределенность в постановке задачи выводит решение проблемной ситуации на творческий уровень, поскольку недостаточность условий и неопределенность искомого делает невозможным перевод творческой задачи в нетворческую, требует включения бессознательной сферы (интуиции) и увеличивает уровни постижения задачи.

Творческая среда с данными параметрами реализуется через *сотворческое взаимодействие* педагога и учащегося.

Идеи совместной творческой деятельности педагога и обучающегося, когда каждый участник подобного взаимодействия становится условием и средством развития другого, активно разрабатывались в педагогике

сотрудничества, концепции диалогической позиции учителя (Ш.А. Амонашвили, Е.И. Ильин, В.В. Давыдов, В.В. Сериков, О.С. Гозман, Т.В. Лаврикова), теории совместной продуктивной деятельности (В.Я. Ляудис).

Обучение как процесс взаимодействия педагога и обучающегося совершается на основе определенного учебного содержания. Сутью сотворческого взаимодействия педагога и учащегося является построение общения с художественным произведением таким образом, чтобы дать возможность каждому учащемуся реализовать свой творческий потенциал, познать свою индивидуальность, развить творческие способности. Это сложный совместный поиск новых смыслов, образов, средств и т.д.

Сотворчество подразумевает:

1) Стимулирование учащихся к актуализации их жизненного опыта, создание условий его слияния с общественно-историческим. Для этого педагог изучает опыт учащегося, прогнозирует возможные затруднения, ошибки, намечает пути их корректировки, перестройки и обогащения.

2) Приобщение учащегося к личному опыту педагога. Педагог дает ученику не только знания, но и свое, мотивационно-ценностное отношение к ним. Когда педагог передает ученику учебный материал, пропуская его через призму своего восприятия, личного опыта, он тем самым моделирует определенное отношение учащегося к этому материалу, не навязывая своего мнения.

3) Процесс совместного овладения педагогом и обучающимся учебным материалом подразумевает наряду с раскрытием «значений» понятий, знаков, методов, фиксирующихся в знаках, символах, правилах, также наполнение их «личностными смыслами» участников взаимодействия.

4) Процесс совместного овладения содержанием обучения разворачивается в контексте культуры педагога и учащегося. Их

взаимопонимание становится результатом сотворчества, способом совместного проживания и переживания обучения.

5) Сотворческая деятельность педагога и учащегося имеет единую цель и общую мотивацию; подразумевает совместное планирование системы промежуточных задач (творческих и репродуктивных), необходимых для движения к конечному продукту; разделение и распределение деятельности и согласованность ее выполнения; готовность к взаимопомощи; наличие установки на собеседника, на изначальную адресованность своей активности «значащему Другому» (В.С.Библер), на «презумпцию понимания» (Г.С.Батищев).

В такой атмосфере личность может позволить себе проявить свое настоящее «Я» и выразить себя в новых творениях.

Готовность педагога встать на позицию учащегося или в оппозицию к нему – принципиально важное условие сотворчества. Соучастная позиция педагога предупреждает ориентацию ученика на «окончательный» ответ, при которой гипотезы, проблемы, факты, предложенные учащимся, воспринимаются как малозначимые детали знания, не имеющие ценности. Как правило, неточны, неверны бывают обобщения и выводы студента, но не сами факты, на основе которых они сделаны. Соучастная позиция педагога подразумевает всяческую поддержку жизненным наблюдениям и опыту учащегося.

Необходимо признать право личности на ошибку: «неслучайная ошибка», «ошибка, которая ведет нас к истине», «твое мнение дает нам пищу для размышлений» и др.

Педагог ориентирует учащегося на значимость любых творческих проявлений личности, на формирование положительной самооценки.

Таким образом, создаваемая педагогом творческая среда способствует формированию внутренних условий проявления художественно-творческих способностей учащегося:

- открытость своему опыту, доверие своим силам и возможностям;
- внутренний источник оценки;
- свобода в проявлении нестандартных, оригинальных идей, форм и составление из них невероятных сочетаний, превращение одной формы в другую, выдвижение смелых гипотез, нахождение проблем в общеизвестном и т.д.

2. Включение в процесс обучения системы творческих задач.

Творческие способности учащихся развиваются в проблемно-поисковом характере обучения, обеспечивающем продвижение обучающихся от низшего, копирующего уровня, к высшему уровню творческой деятельности. Последний характеризуется готовностью и умением самостоятельно применять знания к решению задач, открывать новые, оригинальные способы решения. Открытые закономерности выступают в качестве новой проблемы, движение мысли не прекращается после принятия решения.

Результативность учебной деятельности (а значит и развитие творческого мышления) определяется тем, какие именно задачи, в какой последовательности и какими способами решаются. То есть, развитие творческих способностей происходит не стихийно, а управляемо посредством педагогических задач.

В современных технологиях обучения (развивающей, проблемной, ТРИЗ, эвристической, личностно-ориентированной) мы сталкиваемся с такой ситуацией, когда материал вводится не как описательный, а как содержащий реальную проблему. «В новой системе обучения...фокус внимания преподавателя смещается от получения правильного ответа к пониманию того,

каким образом этот ответ получен» [3, с.67]. Установка на процесс включается в само раскрытие результата. Движущей силой развития выступают противоречия и их преодоление, поэтому главным принципом обучения становится проблемность создаваемых ситуаций. Характерным признаком проблемности является отсутствие в задаче прямых указаний на путь и способы ее решения [4]. Проблемность проявляется также в неопределенности, нечеткости задания условий, или искомого, что приводит к необходимости поиска дополнительных данных.

Есть много определений творческой задачи. Так, А.М. Матюшкин отмечает, что она требует обнаружения новых отношений, отсутствующих в условии, или способов преобразования данных, неизвестных учащемуся [74]. Я.А. Пономарев считает, что решение творческой задачи не может быть получено непосредственно путем логического вывода из имеющихся логических посылок, поскольку «мыслительная задача – это задача всегда творческая» [91,с.182]. Задачи, являющиеся источником и стимулятором мыслительной деятельности учащихся, направленной на самостоятельное приобретение знаний, А.Ф. Эсаулов называет творческими.

Заслуживает внимания описание творческих задач Л.Л. Гуровой [38] по психолого-педагогическому основанию, с характеристикой полноты (неполноты) представленных условий, а также по принципу «почему» и «как сделать» (В.Г. Разумовский), по характеру содержащихся в них противоречий (Т.В. Кудрявцев). Но рассмотренные описания не объединяют всех творческих задач, не учитывают появления новых.

Принципиально новым является деятельностный подход И.П. Калошиной, где в соответствии с выделяемыми компонентами рассматриваются творческие задачи: «на разработку неизвестного предмета деятельности; на разработку неизвестных орудий деятельности; на разработку неизвестных операций деятельности; на разработку неизвестных

характеристик продукта деятельности; различные виды комплексных задач на совместную разработку всех указанных компонентов или нескольких» [49, с.99].

Различные описания творческих задач также предлагали В.Е. Алексеев [Ошибка! Источник ссылки не найден.9], В.В. Давыдов [39], И.Я. Лернер [67, с.81], М.И. Махмутов [75, с126], А.П. Худайбергенов [98, с.96] и др.

Нами выделены основные характеристики творческих задач, используемых при обучении.

Направленность творческой задачи.

1. На самостоятельное приобретение учащимся знаний, на создание новых средств поиска источников знаний или достижения цели.
2. На получение продукта, обладающего субъективной (или объективной) новизной.
3. На обнаружение отношений, не указанных в условии, или способов преобразования данных, неизвестных учащемуся, а также с некоторой «размытостью» формулировки условия, что предполагает самостоятельное выявление сути проблемы.

Особенности содержания творческой задачи.

1. Маскирующее условие, содержащее недостающие (избыточные) данные, с отсутствием сведений для предполагаемого решения.
2. Логическая противоречивость условия, требующая от учащегося изменения имеющихся познавательных или предметных стереотипов.
3. Многоплановость условия, характеризующаяся сложными взаимосвязями между его компонентами, частично или полностью неизвестными учащемуся.

4. Формализованность условия, составленного так, чтобы ясно представлялась только цель задачи, а все остальные данные учащийся получал бы самостоятельно.

5. Полипредметность содержания, требующая различного переноса знаний, умений и навыков.

Таким образом, творческие задачи содержат противоречия между известным и искомым. При этом отсутствуют какие-либо прямые или косвенные указания на явления, законы, правила, способы поиска и т.п., необходимые для решения.

Для нашего исследования необходимо выделить *специфические признаки творческих задач в контексте художественной деятельности*.

Творческая задача в рамках творческого процесса художника:

- не имеет одного решения;
- содержит неопределенность искомого результата;
- имеет размытые границы этапов решения и их взаимопроникновение друг в друга;
- взаимодействие сознательного и бессознательного (интуитивного) уровней;
- может заканчиваться на инсайте;
- вербализация заменена созданием внутренних зрительных представлений;
- не переводима на репродуктивный уровень;
- решение имеет продолжение за пределами исходной задачи;

Как видно, перед нами творческий вид задачи, не сводимый в репродуктивную форму, имеющий потенциал для саморазвития продуктивной деятельности, а значит ведущий к творческому развитию личности.

Общепедагогический опыт разработки творческих задач (Ж. Адамар, А.Ю. Акмалов, Г.С. Альтшуллер, О.Я. Берак, Д. Диксон, В.Я. Ляудис) [98] предлагает следующие их виды:

- задачи на трансформацию;
- задачи на формулировку проблемных вопросов;
- задачи на выдвижение оригинальных идей, альтернативных доказательств, поиск множества вариантов решения проблем;
- задачи на планирование эксперимента;
- фантазийные задачи типа «что будет, если...»;
- задачи на самостоятельное использование источников информации.

Перечисленные типы задач могут быть успешно применены в обучении учащихся.

Опираясь на понимание задачи как, с одной стороны, показателя проблемной ситуации, а с другой – знакового воплощения этой проблемности, рассмотрим специфику проблемности в художественной творчестве, которая формирует творческое мышление учащегося.

В анализе проблемной ситуации мы сталкиваемся с двумя типами проблем – практическими и художественными, которые возникают в условиях противоречий и в условиях альтернативы выбора из многообразия.

С целью создания проблемных ситуаций в художественном творчестве нами выделены следующие противоречия:

1) между достигнутым результатом и отсутствием вербализации исполнительского решения. Это противоречие возникает в тех случаях, когда ученик не рефлексировывает бессознательные находки, не осознает их, у него отсутствуют необходимые знания; 2) между наличием теоретических знаний и отсутствием внутренних зрительных представлений образа;

- 3) между имеющимися внутренними представлениями и отсутствием исполнительского результата, то есть между замыслом и воплощением;
- 4) между предполагаемым художественным образом, заключенным в произведении, и отсутствием внутреннего представления образа;
- 5) между новым художественным требованием и недостаточностью знаний и умений для раскрытия нового, неизвестного;
- б) между имеющимися внутренними представлениями и новыми фактами, почерпнутыми в литературных источниках, в записях, сообщенных педагогом, выступающими новым требованием и вызывающими потребность в новом представлении.

В условиях выбора альтернативы также содержится неисчерпаемый источник для создания проблемных ситуаций:

- при выборе выразительного средства;
- при выборе исполнительского варианта – это жанровые, стилистические, индивидуально-личностные, социально-обусловленные особенности восприятия произведения и др.

Противоречия или альтернатива могут быть предъявлены в различной форме. Мы предлагаем следующие формы предъявления проблемности: практические, интеллектуальные, проблемные задания, исполнительский показ, реакция педагога на исполнительский результат ученика.

Практические задания:

1. Найти иной исполнительский вариант, охарактеризовать множество вариантов, уместных в данном случае.
2. Найти иной путь достижения художественного результата.
3. Поставить художественную цель в поисковом материале (в этюдах, упражнениях).

4. Выделить выразительную форму в изображении.

Интеллектуальные задания:

1. Обосновать избранную трактовку или доказать ее преимущества.
2. Сравнить различные варианты исполнения данного образа.
3. Дать словесную характеристику художественному образу.
6. Обосновать выбранную тему творческой работы.

Проблемные вопросы:

1. На установление сходства и различия (соответствие жанру, стилю, индивидуальности художника).
2. На установление причинно-следственных связей (в формообразовании, логике изображаемого и т.д.).
3. На выявление парадоксальных художественных решений.
4. На изменение исходных условий: «что будет, если...».

Исполнительский показ педагога также предъявляет противоречие (в невербализированной форме) между творческим результатом педагога и ученика.

Реакция на исполнение учащимся работы может быть самой различной: «надо еще поискать решение», «отличная находка», «в прошлый раз ты сделал по-другому», «твое решение меня не убеждает» и т.д. Это создает предпосылки для создания новых проблемных задач.

В зависимости от уровня развития творческого мышления, проблемные задачи вводятся в порядке усложнения, например:

1. Дано относительно полное описание решения задач в рамках данного исполнения (на всех этапах от цели до результата), необходимо выявить рассогласованность, несоответствие друг другу одной или нескольких задач в процессе, определить их в соответствии с остальными и разрешить противоречие.

2. Сформулировать и решить недостающую задачу в рамках указанного процесса.

3. Создать собственное художественное решение, самостоятельно выстроить последовательность задач и т.д.

Ярким и особенным признаком творческой задачи является присутствие в ней момента «художественного открытия», которое составляет существенное качество любого искусства, и в частности изобразительного. Сущность художественного открытия состоит в новом познании тех или иных явлений окружающего мира, новизне чувств или новых выразительных возможностей художественных средств в их воплощении. Художественное открытие есть самостоятельный поиск новых ценностей и смыслов в осознании и переживании процесса художественного общения, имеющих высокий личностный приоритет, эмоциональную окрашенность.

Отечественными исследователями накоплен богатый опыт в разработке эффективных методов решения творческих задач. По отношению к художественному творчеству наиболее применимыми, на наш взгляд, являются:

- метод фокальных объектов;
- метод морфологического анализа;
- метод контрольных вопросов А.Ф. Осборна и др.

Вышеперечисленные методы активизируют творческое мышление учащегося и направляют в сложном поиске оригинальных, необычных, лично-значимых решений.

В процессе решения творческих задач ученик движется к главной цели своей деятельности – создание художественного образа. И от того, как был построен этот процесс (насколько самостоятелен был человек в творческом поиске, в постановке задач, в выдвижении идей, в выборе вариантов, каким образом осуществлялось решение – то есть, насколько творческим был этот процесс), зависит конечный результат.

3. Третьим условием успешного развития творческих способностей является компетентность педагога в управлении творческим ростом личности с учетом природы ее индивидуальности.

Индивидуальность личности провозглашается величайшей ценностью, переориентируя педагогов с идеи всестороннего развития на идею творческой самоактуализации учащихся в соответствии с тенденцией современной педагогики к гуманизации. Грамотно развивать творческую личность может только творческий педагог-мастер, компетентный в вопросах современного обучения, развития креативности, одаренности, поддержки творческого роста личности. Поддержать творческий рост личности может лишь учитель, понимающий сложную природу биосоциального развития ребенка, учитывающий сложную природу уникальности личности, умело реализующий в работе принцип индивидуализации образования. В педагогической энциклопедии индивидуализация определена как «...организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпов обучения учитывает индивидуальный уровень развития их способностей к учению...» [17].

Эксперименты Н. А. Менчинской, Е. Н. Кабановой - Меллер доказали, что развитие учащихся можно ускорить при индивидуальном обучении. М. Н. Скаткин, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер, Т. И. Иванова предлагают развивать творческую активность учащихся с учетом индивидуальных особенностей, совокупность которых показана в таблице 4.

Таблица 4 - Классификация индивидуальных характеристик личности ученика

особенности физического развития	бщее физическое развитие	состояние здоровья	сформированность опорнодвигательных навыков	полоролевая идентификация личности
особенности нейродинамических реакций репрезентативной системы,	темперамент: холерик, сангвиник, флегматик,	астеник, нормостеник. тип восприятия	аудиал, визуал, кинестеник.	жаворонок, сова

режима жизнедеятельности	меланхолик.	(одномоментное синтетическое), дискретный тип восприятия (детальное, поэлементное)		
--------------------------	-------------	--	--	--

особенности интеллектуально-творческой сферы	беглость – инертность мышления	гибкость – ригидность мышления.	оригинальность, инициативность – косность – безынициативность.	уровень разв. интеллекта.
особенности эмоционально-волевой сферы.	фрустрационная толерантность (устойчивость к стрессам) или ее нарушение. целеустремленность – отсутствие целеустремленности.	позитивный жизнерадостный настрой, уверенность в себе – негативный фон, склонность к депрессиям, неуверенность в себе.	способность контролировать свое состояние – импульсивность, склонность к аффектам. готовность к риску, боязнь риска.	высокий уровень самоорганизации и решительность в достижении цели – уровень нерешительности.
особенности духовно-нравственной ориентации.	альтруизм – индивидуализм.	высокий локус контроля, сформированность моральных	активность – пассивность.	самодостаточность конформизма.
		принципов.		адекватная, завышенная, заниженная самооценка

особенности коммуникативной сферы.	экстраверт – интроверт.	способность к рефлексии и эмпатии.	смелость, инициативность, застенчивость.	позитивный статус.
способности, одаренность, сфера интересов.	интеллект, академические, творческие, лидерские, художественные (изо, муз, драм), психомоторные (спорт, танцы).	специальные: лингвистическое, литературные, математические, технические и т.п.	склонности ребенка к определенным видам деятельности, круг интересов.	необходимо гармонично развивать широкий спектр способностей и способствовать расширению кругозора интересов.

Личность - единое целое, но может наблюдаться как процесс гармоничного, так и дисгармоничного развития. По мнению А.З. Зака [98] личность развивается гармонично, если интеллектуально-творческая сфера немного опережает развитие других сфер. Учебно-воспитательный процесс эффективен, если ориентирован на развитие индивидуальности учащихся, на усовершенствования внутреннего «Я» с учетом «актуальной» и «ближайшей зоны развития».

Изучение личностных особенностей согласуется с изучением творческой среды ученика, с мотивацией личности, т. к. мотивация к творческой деятельности, к самоактуализации стимулирует формирование творческого мышления учащихся, творческий рост личности.

Самоактуализация означает полноценное проживание жизни без невротизации развития, способствует выбору ценностных ориентаций, личностному и профессиональному самоопределению учащихся. Знание педагогом внешней творческой среды ученика, иерархии мотивов позволяет даже в сложных жизненных ситуациях осуществлять педагогическое руководство, стимулирующее творческое развитие учащихся.

Педагог организует учебно-воспитательный процесс, используя апробированную образовательной практикой технологию коллективных творческих дел и технологию индивидуального консультирования по поддержке творческого роста личности. Помогая осознать индивидуальное «Я», творческие потенции, он совместно с учеником устраняет препятствия творческого роста личности. Таким образом, творческое мышление эффективно формируется в процессе обучения и воспитания.

Итак, описанные нами психолого-педагогические условия несомненно будут способствовать развитию художественно-творческих способностей учащихся. При этом необходимо отметить, что данные условия должны реализовываться в комплексе.

Выводы по второй главе

1. Изученный опыт работы по развитию творческих способностей детей показал, что в работе по развитию творческого потенциала применяются различные приемы и методы: сенсорное обследование предметов для обогащения сенсорного опыта ребенка; «вживание в образ» для передачи настроения, характера персонажа; синтез искусств (музыки, художественной литературы, изобразительного искусства) для включения слухового, зрительного, тактильного анализаторов; игровые приемы, как наиболее приемлемые и интересные для детей; вопросы, объяснение задания,

ориентирование на творчество, применение опорных элементов (тема, идея), организующих работу воображения и др.

Для развития творческого потенциала детей используются различные техники: рисования пальчиками; компьютерные технологии; рисования на доске фломастерами, мелками; рисования на асфальте цветными мелками; печать по трафарету; кляксография; отпечатки листьев и других предметов живой природы; лепка из пластилина и природных материалов, крупы; аппликации из различных видов бумаги, картона и др.

2.Нами проведено эмпирическое исследование особенностей развития творческих способностей детей младшего школьного возраста специальной школы-интерната №2 (г. Костанай).

Выборку составили дети с нормальным ходом психического развития и дети с ЗПР. Мы использовали диагностические методики:

- тест «Свободный рисунок» (авторы: Г.А. Урунтасова, Ю.А. Афонькина, Л.Ю. Субботина);
- методика «Придумай рассказ» (автор: А.К. Бондаренко);
- тест «Круги».

Анализ результатов показал, что в целом и те, и другие дети имеют недостаточный уровень развития творческих способностей.

Кроме того, количественный и качественный анализ результатов исследования показал, что творческие способности младших школьников с задержкой психического развития находится на более низком уровне, чем у детей с нормальным развитием. Дети в большинстве случаев не могут самостоятельно создавать новые образы, которые должны реализовываться в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Это связано с малым, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, накопленным опытом и с ограниченным запасом знаний об окружающем мире. Что в свою очередь может быть связано с низкой познавательной активностью.

3. Результаты проведенного исследования послужили основанием для разработки комплекса психолого-педагогических условий развития творческих способностей учащихся. В параграфе 2.3. мы представили и описали следующие психолого-педагогические условия:

- 1) создание на занятиях творческой среды, основными параметрами которой являются безоценочность, принятие, неопределенность, проблемность, реализуемые через сотворческое взаимодействие педагога и учащегося;
- 2) включение в процесс обучения системы творческих задач;
- 3) компетентность педагога в управлении творческим ростом личности ребенка с учетом природы ее индивидуальности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, анализ литературы показал, что проблема познания сути творчества сложна и многогранна. Существуют различные определения понятия «творчество», каждое из которых отражает специфику подхода к пониманию этого феномена.

Исследуя состояние проблемы художественного творчества, мы пришли к выводу, что она является одной из наименее разработанных областей современного научного знания.

Что же касается общего определения понятия «способности», то считается, что способности – это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

Исходя из анализа различных подходов к классификации способностей, мы предлагаем следующее определение художественно-творческих способностей: художественно-творческие способности - это индивидуальные психологические свойства личности, реализующиеся специализированными функциональными системами головного мозга и которые при благоприятных условиях определяют успешность освоения и продуктивность выполнения деятельности, связанной с созданием новых художественных образов и смыслов.

Обследования и наблюдения за развитием детей с ЗПР показывают, творческие способности у детей с задержкой психического развития формируются со значительным запаздыванием и имеют качественное своеобразие.

Изученный опыт работы по развитию творческих способностей детей показал, что в работе по развитию творческого потенциала применяются

различные приемы и методы: сенсорное обследование предметов для обогащения сенсорного опыта ребенка; «вживание в образ» для передачи настроения, характера персонажа; синтез искусств (музыки, художественной литературы, изобразительного искусства) для включения слухового, зрительного, тактильного анализаторов; игровые приемы, как наиболее приемлемые и интересные для детей; вопросы, объяснение задания, ориентирование на творчество, применение опорных элементов (тема, идея), организующих работу воображения и др.

Для развития творческого потенциала детей используются различные техники: рисования пальчиками; компьютерные технологии; рисования на доске фломастерами, мелками; рисования на асфальте цветными мелками; печать по трафарету; кляксография; отпечатки листьев и других предметов живой природы; лепка из пластилина и природных материалов, крупы; аппликации из различных видов бумаги, картона и др.

Нами проведено эмпирическое исследование особенностей развития творческих способностей детей младшего школьного возраста специальной школы-интерната №2 (г. Костанай).

Выборку составили дети с нормальным ходом психического развития и дети с ЗПР.

Анализ результатов показал, что в целом и те, и другие дети имеют недостаточный уровень развития творческих способностей.

Кроме того, количественный и качественный анализ результатов исследования показал, что творческие способности младших школьников с задержкой психического развития находится на более низком уровне, чем у детей с нормальным развитием. Это связано с малым, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, накопленным опытом и с ограниченным запасом знаний об окружающем мире. Что в свою очередь может быть связано с низкой познавательной активностью.

Результаты проведенного исследования послужили основанием для разработки комплекса психолого-педагогических условий развития творческих способностей учащихся:

- 1) создание на занятиях творческой среды, основными параметрами которой являются безоценочность, принятие, неопределенность, проблемность, реализуемые через сотворческое взаимодействие педагога и учащегося;
- 2) включение в процесс обучения системы творческих задач;
- 3) компетентность педагога в управлении творческим ростом личности ребенка с учетом природы ее индивидуальности.

Итак, цель нашего исследования - выявить, теоретически обосновать комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие творческих способностей учащихся - достигнута, задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алехин А.Д.* Система подготовки учителя изобразительного искусства: Автореферат дисс... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 32 с.
2. *Алиева Е.Г.* Творческая одаренность и условия ее развития// Психологический анализ учебной деятельности. – М.:ИП РАН, 1991. – С.7-
- 17.
3. *Альтшуллер Г.С., Верткин И.М.* Как стать гением. Жизненная стратегия творческой личности. – Минск: Беларусь, 1999. – 478 с.
4. *Альтшуллер Г.С., Верткин И.М.* Рабочая книга по теории развития творческой личности. – Кишинев, 1998. – 184 с.
5. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – Питер, 2010. – 288с.
6. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд. КГУ, 2011. – 238 с.
7. *Антоненко В.Г.* Мироззрение – идейная основа художественного творчества. – Киев: – Вища школа. – 1989. – 207 с.
8. *Аранова С.В.* Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического. – СПб.: КАРО, 2013. – 176 с.
9. *Артёмьева Т.И.* Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1980. – 184 с.
10. *Аршавский В.В., Ротенберг В.С.* Право на полушарный образ мыслей //Человек. – 2000. – №4. – С.102-106.
11. *Бабанский Ю.К.* Педагогическая наука и развитие творчества учителей //Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С.367-379.
12. *Барко В.И., Тютюников А.Н.* Как определить творческие способности ребенка. – Киев: Украина, 1991. – 76 с.
13. *Басин Е.Я.* Психология художественного творчества: Личностный подход. – М.: Знание, 1985. – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Эстетика,

№5).

14. *Белоглазов В.В.* Воспитание творчеством. – Благовещенск: Хабаровск. Кн. изд-во, 1999. – 95 с.
15. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии. – М.:ИПО МО Россия, 1998. – 336 с.
16. *Бехтерев В.М.* Общие основы рефлексологии человека. – Л., 1997.
17. *Боголюбов Н.С.* Формирование творческих способностей учащихся средней школы средствами изобразительного искусства с учетом индивидуального подхода: Дис....д-ра пед. наук. – М., 1993. – 380с.
18. *Богоявленская Д.Б.* О предмете и методе исследования творческих способностей //Психол. журнал. – 2012. – т.16. – №5. – С.49-58.
19. *Бодалев А.А.* О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Проблемы способностей в советской психологии: Сб. науч. тр. – М.: АПН СССР, 1984. – С. 5-17.
20. *Боровик О.В.* Роль рисунка при изучении детей // Личностноориентированный подход в развивающем и коррекционном образовании. - Биробиджан, 2015. - С. 45 – 56.
21. *Борякова Н.Ю.* Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей./М.: Гном-Пресс, 2016 - 64 с.
22. *Брушлинский А.В.* Воображение и творчество (трудности в трактовке воображения) // Научное творчество/ Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского. – М., 1979. – С. 17-22.
23. *Вайнцвайг П.* Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990.
24. *Васильев С.И.* Теория отражения и художественное творчество. – М.: Прогресс, 1998. – 320 с.
25. *Венгер Л.А.* Педагогика способностей. – М.: Знание, 1996. – 96 с.

26. *Власова Т.А., М. С, Певзнер.* О детях с отклонениями в развитии. - М.: Просвещение, 2016.
27. *Власова Т.А., Певзнер М.С.* Дети с временной задержкой развития. М. - Педагогика, 2015.
28. *Волков И.Ф.* Творческие методы и художественные системы. – М.: Искусство, 1990. – 250 с.
29. *Волков Н.Н.* Восприятие картины.- М.: Просвещение, 1989. – 52 с.
30. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1998. – 90 с.
31. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М.: Педагогика, 1997. – 279 с.
32. *Вяткин Б.А., Хрусталева Т.М.* Специальные способности в структуре индивидуальности учителя //Вопр. психологии. – 2010. – №4. – С. 73-81.
33. *Галин А.Л.* Личность и творчество: Психол. этюды.- Новосибирск: Кн. изд-во, 2013. – 126 с.
34. *Готсдинер А.Л.* К проблеме многосторонних способностей// Вопр. психологии. – 2011. – №4. – С.82-88.
35. *Гройсман А.Л.* Психология. Личность. Творчество. Регуляция состояний: Пособие для творческих вузов, учреждений искусства и культуры
/Под общ. ред. К.К. Платонова – М.: Магистр, 2012. – Ч.1 – 120 с.
36. *Громов Е.С.* Художественное творчество. – М.: Политиздат, 1997. – 263 с.
37. *Грошенко И.Л.* Изобразительная деятельность во вспомогательной школе: - М., 2014. - 132 с.
38. *Гурова Л.Л.* Развитие творческих потенций личности: проблемы и перспективы //Тезисы Всероссийской конференции, посв. 90-летию Г.С. Костюка. Киев, 1999. – Ч.3. – С. 24-25.
39. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. –

544 с.

40. Дизайн искусственных стихов: Проект *Сергея Новоселова*. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – 324 с.

41. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999.

42. *Дружинин В.Н., Хазратова Н.В.* Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность //Психологический журнал. – 2000. – №4.

43. *Загвязинский В.И.* Методология и методика педагогических

исследований. – Тюмень: Изд-во Тюмен. ун-та, 1976. – 85 с.

44. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.

45. *Зинченко В.П.* Развитие творческих способностей в процессе обучения рисунку: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1983. – 67 с.

46. *Игнатъев Е.И.* Воображение и его развитие в творческой деятельности человека.-М.: Просвещение, 1997. – 32 с.

47. *Игнатъев Е.И.* Психология изобразительной деятельности детей. – 2-е изд. доп. – М.: УЧПЕДГИЗ, 1976. – 233 с.

48. Искусствознание и психология художественного творчества /Под ред. А.Я. Зись, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука. – 1989. – 350 с.

49. *Калошина И.П.* Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). – М.: Изд-во Московского ун-та, 1989. – 170с. 50. *Калошина И.П.* Творческая деятельность современного молодого учителя. – М.:МГУ, 1998. – 146 с.

51. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1995. – 140 с.

52. *Киреенко В.И.* Психология способностей к изобразительной деятельности. – М.: АПН РСФСР, 1971. – 304 с.

53. *Кириллова Г.Д.* Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
54. *Клег Б.* Интенсивный курс по развитию творческого мышления/ Пер. с англ. Б. Клег, П. Бич. – М.: ООО «Изд-во Астрель», ООО «Изд-во АСТ», 2009. – 392 с.
55. *Ковалев А.В.* К вопросу о структуре способности к изобразительной деятельности // Проблемы способностей: Сб. науч. трудов. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С.153-164.
56. *Ковалев В.В.* Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей. Психиатрия. - 2-е изд. - М.: Медицина, 2015.
57. *Коган Л.Н.* Художественная культура и художественное воспитание. – М.: Знание, 1979. – 63 с.
58. *Комский Д.М.* Основы теории творчества: Пособие для студентов и учителей. – Екатеринбург, 2011. – 79 с.
59. *Краевский В.В.* Преподавание как творческая деятельность учителя //Дидактика средней школы. – М.: Просвещение, 1996. – 319 с.
60. *Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г.* Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития.- М.: МГПИ, 1998. – 229 с.
61. *Кузин В.С.* Вопросы изобразительного творчества. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
62. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя: (В помощь лектору). – Л.: Знание, 1995. – 32 с.
63. *Куликова Д.Г.* Повышение творческого потенциала учащихся коррекционных классов с помощью курса развития творческих способностей// Мир психологии. – 2009. – №1. – С. 272-276.
64. *Кулюткин Ю.Н.* Творческое мышление и профессиональная деятельность учителей //Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С. 21-30.

65. *Лейтес Н.С.* Способности и одаренность в детские годы //Сер. Педагогика и психология. – М.: Знание, 1984 – С.198-201.
66. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
67. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 154 с.
68. *Лилов А.О.* Природа художественного творчества. – М.: Искусство, 1988. – 480 с.
69. *Логинова А.Н.* Ананьев о психологии искусства //Психол. журнал. – 2012. – Т.2. – №4. – С. 137-141.
70. *Лопухина Е., Меренков Д.* Воспитание творческой личности //Наука и жизнь. – 2009. – №1. – С.13-16.
71. *Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия: Хрестоматия по пед. психологии. – М., МПА, 1995. – С.43-59.
72. *Ляудис В.Я.* Формирование учебной деятельности студентов. – М.: МГУ, 1999. – 239 с.
73. *Матейко А.* Условия творческого труда / Пер. с польск. Д.И. Иорданского / Под ред. и с послесл. Я.А. Пономарева. – М.: Мир, 1989. – 300 с.
74. *Матюшкин А.М.* Психологические основы диагностики и развития творческих способностей в обучении //Проблемы способностей в советской психологии: Сб. науч. тр. – М.: АПН СССР, 1984. – С. 18-24.
75. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1985. – 367 с.
76. *Меерович М.И., Шрагина Л.И.* Технология творческого мышления: Практическое пособие. – Мн.: Харвест: М.: АСТ, 2010. – 432 с.
77. *Мейлах В.С., Высочина Е.К.* Новое в изучении художественного творчества. Проблемы комплексного подхода. – М.: Знание, 1987. – 64 с.
78. *Мелик-Пашаев А.А.* Ступеньки к творчеству. – М.: Педагогика, 1990. –

126 с.

79. *Мелхорн Г., Мелхорн Х.* Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя.: Пер. с нем. – М.: Просвещение,

1989. – 159 с.

80. *Мельникова С.И., Цимбал В.Н., Чигринов В.И.* Развитие творческих возможностей обучаемых: Учеб. пособие /Харьк. гос. ун-т им. А.М.

Горького. – Харьков: ХГУ, 1999. – 82 с.

81. *Микулинский С.Р. Ярошевский М.Г.* Психология научного творчества и науковедение //Научное творчество: Сб. ст. – М.: Наука, 1989. – С. 5-22.

82. *Моляко В.А.* Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности //Вопр. психологии. 2001. – №5.

83. *Неменский Б.М.* Изобразительное искусство и художественный труд. – М.: Просвещение, 1997. – 191 с.

84. *Никифорова О.И.* Исследования по психологии художественного творчества. – М.: МГУ, 1979. – 156 с.

85. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / *К.С. Лебединская* . Дефектология: научно-методический журнал /

Ред. Н.Н. Малофеев - 2016. - №3 2016.

86. *Петрановская Л.* Творчеству можно научить //Русский язык («ПС»). – 2010. – №12. – С. 2.

87. *Петров С.Г.* Тайны творчества. – М.: Искусство, 1964. – 128 с.

88. *Платонов К.К.* Проблемы способностей. – М.: Наука, 1979. – 312 с.

89. Познавательные процессы и способности в обучении: Учеб. пособие для студентов пединститутов /Под ред. *В.Д. Шадрикова*. – М.: Просвещение, 1999. – 142 с.

90. *Полуянов Ю.А.* Воображение и способности. – М.: Знание, 1982. – 96 с. (Новое в жизни, науке и технике. Педагогика и психология, № 11).

91. Пономарев Я.А. Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1989. – С. 79-93.
92. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. – М.: Изд-во АПН РСФР, 1990. – 352 с.
93. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1986. – 306 с.
94. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М.: Знание, 1989. – 83 с.
95. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 416 с.
96. Психология процессов художественного творчества /Ред. кол.: отв. ред. В.С. Мейлах и Н.А. Хренов. – Л.: Наука, 1980. – 284 с.
97. Психология творчества: Общая, дифференциальная, прикладная. /Н.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др. – М.: Наука, 1997. – 220 с.
98. Психология художественного творчества: Хрестоматия/ Сост. К.В. Сельченко - Минск: Харвест, 1999. – 752 с.
99. Развитие творческих способностей на занятиях изобразительным искусством: Межвуз. сб. науч. тр./ Моск. гос. пед. ин-т им. Ленина; отв. ред. Н.Н. Ростовцева. – М., 1983. – 155 с.
100. Роджерс К. Творчество как усиление себя //Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С.164-168.
101. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1976. – 424 с.
102. Рындак В.Г., Мещерякова. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе педагогических инноваций). – М.: Пед.вестник, 2002. – 116 с.
103. Слостенин В.А. Научно-исследовательская работа и формирование творческой личности учителя // Организация научно-исследовательской работы в пединститутах. – Казань, 2010. – С. 10-11.
104. Солдатова Е.Л. Креативность в структуре личности: Дис...канд. психол. наук. – СПб., 1996. – 162 с.

105. *Степанова О.А., Вайнер М.Э., Чутко Н.Я.* Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями: / Под ред. Г.Ф. Кумариной. - М.: Издательский центр «Академия» - 2013.
106. *Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
107. Творческая одаренность в воспитании творческой личности: Метод. рекомендации /Подготов. *В.А. Моляко* – Киев, 2003. – 18 с.
108. *Теплов Б.М.* Способности и одаренность. – М., 1985. – Т.1. – 329 с.
109. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1999. – 320 с.
110. *Шубинский В.С.* Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
111. *Шумилин А.Т.* Проблемы теории творчества. – М.: Высш. шк., 1989. – 143 с.
112. *Юсов В.П.* Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: Рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий. – Луганск, 2011. – 180 с.
113. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1997. – 144 с.
114. *Яacobсон П.М.* Психология художественного творчества. – М.: Знание, 1978. – 48с.
115. *Ярошевский М.Г.* Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 13 – 21.

